



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE A PERMISSÃO E A REPRESSÃO: A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A ABORDAGEM
DA ÉTICA.**

Por

Monique Marques Longo

Rio de Janeiro

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE A PERMISSÃO E A REPRESSÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS
CURSOS DE LICENCIATURA E A ABORDAGEM DA ÉTICA.**

MONIQUE MARQUES LONGO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de mestre em Educação

Orientadora Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação: Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos Cursos de
Licenciatura e a abordagem da ética

Elaborada por: Monique Marques Longo

Orientada por: Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

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
Mestre em Educação

Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Prof. Dr. Reuber Scofano

Profa. Dra. Lucia Vilarinho

Dedicatória

Aos meus alunos

Agradecimentos

Agradeço a Deus a oportunidade de cursar o Mestrado desta Instituição e, por meio deste, encontrar pessoas, amigos e profissionais tão especiais.

Agradeço à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, à minha Tia Carmelita e Tia Tata (em memória) pelo carinho, apoio e aprendizado durante toda a minha vida. Agradeço suas contribuições na formação de minha identidade.

Agradeço ao Guto pelo amor, companheirismo, pela segurança, paciência e por ter agüentado escutar minhas reflexões filosóficas, éticas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, interculturais e psicanalíticas durante esses seis anos de união.

Agradeço às amigas, hoje irmãs, Taysmara, Juliana, Marília, Mima, Renata Gomes, Helena, Fernanda Maria, Cristiane, Carolina, Mariana e aos amigos Eduardo e Darlan pelo carinho e apoio durante os momentos de insegurança. Agradeço os “bate-papos” nos momentos de dúvidas, tristezas e de comemorações.

Agradeço à orientadora deste trabalho Profa. Dra. Maria Judith Sucupira Lins pelo enorme incentivo, apoio, profissionalismo e pelo exemplo que me proporcionou e o qual levarei para o resto de minha vida. Agradeço também o carinho, cuidado, paciência e amizade com que me tratou durante esses quatro anos de trabalho e aprendizado.

Agradeço aos mestres que foram essenciais na formação de minha identidade e subjetividade, hoje aqui motivada pela questão ética: Prof. Ms. Rosana Fachada. Prof. Ms. Dayse Barros, Prof. Ms. Darcymilles Barros e Prof. Dr. Heron Beresford.

Agradeço às psicanalistas Manuela Amendôla, a Profa. Ana Paula Marques Lettieri e à psicóloga amiga Juliana Viana Mählmann Muniz Dantas que, sem “terem consciência”, foram motivadoras da escolha do problema aqui pesquisado e co-orientadoras na minha busca pelas conclusões aqui apresentadas.

Agradeço aos meus alunos dos colégios Santa Úrsula, Liceu Franco Brasileiro, Padre Antônio Vieira e do Colégio de Aplicação da UERJ por me motivarem na busca de uma melhor forma de educá-los e formá-los moralmente.

RESUMO

LONGO, Monique Marques. **Entre a permissão e a repressão: formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96 indica por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que a ética deve ser ensinada como Tema Transversal. Os valores propostos devem ser abordados transversalmente aos conteúdos específicos das diversas disciplinas escolares por todos os professores. Como esta, muitas foram e são as diretrizes legais, propostas pedagógicas, ou mesmo, as divergentes correntes de pensamento que buscaram nortear a formação ética de crianças rumo à autonomia. Como age o professor face às muitas propostas? O que é a autonomia? Quais limites, regras e valores ensinar aos alunos sem que deixemos de lado sua liberdade de escolha? Foi ante a dificuldade evidenciada no cotidiano das escolas brasileiras tanto de responder essas questões como de educar moralmente que o estudo aqui apresentado se constituiu. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada numa Universidade pública do Rio de Janeiro e no seu respectivo Colégio de Aplicação. Objetivou-se tanto investigar o que tem sido ensinado concernente ao tema da ética nos Cursos de Licenciatura como apresentar uma discussão teórica sobre a problemática do agir humano, dos valores, limites e do desenvolvimento moral infantil. Muitos foram os desafios enfrentados pela pesquisa que se dividiu em três momentos: análise dos currículos do curso licenciatura, aplicação de 30 entrevistas semi-estruturadas aos licenciandos que estavam realizando seus estágios supervisionados no Colégio de Aplicação desta Instituição de Ensino Superior e apresentação de sugestões para a prática da abordagem da ética nestes cursos. Foram utilizados como aporte teórico as obras de Aristóteles (2007), MacIntyre (2001), Piaget (1994), Kohlberg (1981), Freud (1895, 1908, 1913, 1920, 1930) e Lacan (1960). Foi observado que a formação de alunos autônomos, éticos e responsáveis pelo seu agir social será fomentada se os debates e reflexões axiológicas e psicológicas/psicanalíticas estiverem presentes nos Currículos dos Cursos de Licenciatura que formam professores/educadores das diversas disciplinas escolares.

Palavras-chave: Formação de professores, currículo de licenciatura, ética, virtude e psicanálise.

ABSTRACT

Between the permission and repression: the teachers training in graduate courses and approach to ethics

The current Guidelines and Bases of Education Law n. 9394/96 shows by the National Curricular Parameters that ethics should be taught as Transverse Theme. The values suggested should be approached across the specific contents of school subjects for all teachers. In the same way, many were and are the guidelines legal, educational proposals, and the different currents of thought that aims to guide the formation of children towards autonomy. How does the teacher act face these proposals? What is autonomy? What limits, rules and values taught to students without give up their choice? The study presented here is formed because the apparent difficulty in daily life of Brazilian schools to answer these questions. This is a qualitative research at a public university of Rio de Janeiro and in their respective College. The objective was to investigate what has been taught concerning the subject of ethics in the graduate courses and present one theoretical discussion of human action, values, limits and moral development of children. Many were the challenges faced by research which is divided into three stages: curriculum analysis of graduate course, application of 30 semi-structured interviews to graduates who were taking their teacher training and presenting suggestions for approach to the practice of ethics in these courses. For this purpose, it was used as a theoretical contribution, mainly the works of Aristotle (2007), MacIntyre (2001), Piaget (1994), Kohlberg (1981), Freud (1895, 1908, 1913,1920,1930) and Lacan (1960). It was observed that the formation of autonomous students, ethical and responsibility for their social acts will be fostered if the discussions and reflections axiological and psychological / psychoanalytic are present in the graduate curriculum to train teachers / educators from various school subjects.

Keywords: Teachers training , graduate curriculum, ethics, virtue and psychoanalysis.

Sumário

CAPITULOS

I - Introdução

1.1. Problema.....	11
1.2. Pressupostos para a pesquisa.....	18
1.3. Objetivos	18
1.4. Metodologia.....	19
1.4.1. O Estatuto Epistemológico e critérios metodológicos adotados.....	20
1.4.2. Procedimentos metodológicos utilizados	21

II – Reflexões sobre a problemática da Ética

2.1. A ética Aristotélica	23
2.2. O ato moral.....	27
2.3. As virtudes morais Aristotélicas.....	31
2.3.1. A coragem.....	32
2.3.2. A temperança.....	33
2.3.3. A generosidade.....	34
2.3.4. A grandeza da alma.....	35
2.3.5. A calma ou brandura.....	36
2.3.6. A amistosidade.....	37
2.3.7 A veracidade.....	37
2.3.8. A pessoa espiritosa	38
2.3.9. A modéstia	38
2.3.10 A justa indignação.....	39
2.3.11. A justiça.....	39
2.4. As virtudes intelectuais.....	40
2.5 A dificuldade e as sugestões da prática da virtude segundo Aristóteles.....	43

III - A moralidade segundo a Psicanálise Freudiana

3.1. Iniciais considerações da obra freudiana	47
3.2. Pressupostos freudianos da moralidade.....	50

IV - O desenvolvimento moral da criança e do jovem

4.1. O desenvolvimento moral infantil segundo Piaget	66
4.1.1. A obra Piagetiana da moralidade.....	67
4.1.2. A prática das regras na criança.....	69
4.1.3. A consciência das regras na criança.....	74
4.2 O desenvolvimento da moral segundo Kohlberg	80
4.2.1 A teoria estruturalista Kohlberguiana.....	80
4.2.2. Os níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.....	83

4.2.3 O projeto da “Comunidade Justa”	86
4.3 O desenvolvimento do sujeito moral em Freud	88
4.3.1. As hipóteses de formação do aparelho psíquico.....	88
4.3.2. A formação do SuperEgo na criança.....	89
 V – A formação do licenciando concernente à Educação Moral/Ética	
5.1. Primeira etapa: análise dos currículos de licenciatura.....	98
5.2.Segunda etapa: Categorização dos dados dos questionários dos licenciandos.....	99
5.3 Análise dos dados.....	107
 VI - Uma proposta de abordagem da Ética nos Cursos de Licenciatura	110
Considerações Finais.....	124
Referências Bibliográficas	126
Anexos:	132

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

A preocupação com a Educação das novas gerações, e, principalmente, com sua formação moral/ética não apenas é evidente desde o início da formação das sociedades como se mostrou relevante à evolução da Humanidade. A abordagem de regras, normas e parâmetros socialmente constituídos, concomitantes à aprendizagem dos valores aceitos culturalmente, estão presentes, como salienta Lins (2004, p. 17), desde os primórdios das práticas educativas, não só como requisito primordial à evolução cultural, mas como possibilidade de garantia de um melhor convívio social.

No entanto, essa caminhada não é linear e nem uniforme. Do mesmo modo que o caminho pela validação do conhecimento e legitimação de critérios epistemológicos foi e é percorrido por diversos filósofos, a problemática da Ética tem sido refletida nas mais diversas correntes de pensamento, como podemos ver em MacIntyre (1998), Marcondes (2007) e Vasquez (1987). Atualmente, o Agir Humano não é apenas analisado pela reflexão filosófica, mas também, pelas diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, pela psicanálise.

Ante a quantidade e diversidade de teorias que buscam fundamentar o agir do Homem, muitos professores se mostram perdidos e inseguros quanto à Educação Moral/Ética. Alguns poucos aceitam o desafio de se inserirem na constante busca de informações para orientar o comportamento dos seus alunos. No entanto, ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, assim como algumas pesquisas que se direcionam à educação moral (Lins et al. 2004, 2007), verificamos que grande parte não cumpre com seu papel de educar eticamente.

É nesse sentido que a problemática norteadora do estudo aqui proposto trata da dificuldade encontrada por diversos professores em educar eticamente seus alunos. Muitas são as propostas e as visões para a abordagem da Ética. No entanto, me pergunto: os professores têm conhecimento de pressupostos éticos/axiológicos? Quais informações eles receberam? Se, muitas são as teorias, por que escolhem umas e não outras? Ou ainda, será que escolhem alguma?

Estas indagações começaram a surgir durante minha prática pedagógica ao refletir sobre o cotidiano das três escolas nas quais leciono. São três instituições bastante diferentes. Não apenas segundo o público atendido, mas, quanto às suas visões éticas. Observei que os alunos educados por cada uma delas chegavam ao Ensino Médio com características semelhantes entre si, porém, diferentes de alunos de outras escolas. O Projeto Político Pedagógico, a metodologia e a filosofia das escolas divergiam.

No entanto, observei que a maior discrepância entre elas consistia na forma com que cada escola tratava questões concernentes ao comportamento moral dos alunos. Passei a me questionar: Qual seria a melhor forma de lidar com a Educação Moral dos alunos? Qual escola está formando cidadãos mais preparados para a inserção na sociedade do século XXI? Que metodologia seria mais adequada para a formação de alunos verdadeiramente autônomos? Que tipo de homem desejo ajudar formar? Que sociedade quero contribuir para a construção futura?

A primeira escola se localiza na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. É uma escola particular a qual atende um público de classe média alta. A atenção dada à educação moral/ética nos moldes tradicionais é enfatizada no seu Projeto Político Pedagógico. Preza-se uma educação individual e uma estreita ligação com a família.

A segunda escola também é particular e se localiza na Zona Sul do Rio de Janeiro, porém grande parte do público atendido insere-se economicamente na classe média e na classe média baixa. Seu Projeto Político Pedagógico determina a metodologia construtivista e a liberdade de criar, pensar e agir dos alunos. Defende-se a “liberdade de expressão” da criança e do jovem. Questões concernentes aos comportamentos aparecem constantemente, porém, não sendo de grande preocupação da direção da escola, ou mesmo, da maioria dos professores.

A terceira escola é uma instituição pública, experimental e se situa na Zona Norte do Rio de Janeiro. Atende um público bem diverso. Há alunos de classe média, porém grande parte pertence à classe popular. Seu Projeto Político Pedagógico funda-se em uma Pedagogia Crítica, no qual os alunos são instados a agirem criticamente e desenvolver a autonomia no pensar e agir. Eles são direcionados desde os primeiros anos escolares a resolverem problemas, refletirem social e politicamente e a criticarem a sociedade na qual vivem. Questionamentos são constantemente levantados. Os alunos demonstram

responsabilidade e a escola é bastante rígida quanto aos conteúdos, no entanto, não é relevante, para a escola, que questões éticas sejam abordadas no currículo.

Essas minhas considerações não tem a pretensão de analisar ou julgar nem o Projeto Político ou a metodologia adotada pelas Escolas e seus alunos. O objetivo almejado com a presente exposição da formulação do problema é expressar a visão que tenho da realidade de cada escola, do contexto sócio-cultural no qual estou inserida, os quais me motivaram a iniciar a investigação aqui proposta.

A prática pedagógica nas três diferentes realidades me permitiu observar o problema norteador da pesquisa aqui proposta num múltiplo enfoque. Inserida nas três escolas, me questiono sobre a melhor forma de educar moral e eticamente meus alunos. Seria nos moldes caracterizados como tradicionais evidenciados na primeira escola? Ou sob os preceitos do não diretivismo postulados por Carl Rogers, como da segunda escola? Ou segundo uma pedagogia crítica-superadora, como a defendida por Paulo Freire, da terceira escola? Penso, também, que há a possibilidade de todas trazerem pressupostos relevantes à minha prática docente. Caso positivo, quais são estes?

Cabe aqui apresentar a reflexão exposta por Durmeval Trigueiro Mendes acerca da multiplicidade de Projetos Políticos Pedagógicos, metodologias e filosofias diversas no cenário educativo, a qual explicitou em sua obra “Filosofia da Educação Brasileira” (1991). Considero que tais exposições retratam parte da minha angústia inicial ao analisar a diversidade do cenário teórico e da prática pedagógica por mim vivida nos três diferentes cotidianos escolares. O autor explicita que apesar de defenderem um ideário escolanovista - tendência humanista moderna - com a precariedade de espaço, material e recursos, os professores são obrigados a trabalhar segundo uma pedagogia tradicional. O professor é detentor do saber, enfatiza os conteúdos e nem sequer conhece o aluno. Concomitante, o professor sofre a pressão, por um lado, da pedagogia oficial – tecnicista – na qual, por meio da fragmentação do saber, garante-se a hegemonia do poder dominante e, por outro lado, é submisso à pressão das análises sócio-estruturais da educação - tendência crítico-superadora – a qual almeja denunciar a “escola como aparelho ideológico do estado” (MENDES, 1991, p. 41).

A problemática foi se tornando de maiores proporções. Ao expor meu questionamento a outros professores, observei que fazia parte também da prática pedagógica de muitos deles. Alguns docentes questionam como limitar ou incentivar certos comportamentos em seus

alunos. Debates que recaem em questões relativas à educação moral surgem, constantemente, nos conselhos de classe. A busca de soluções aos problemas, ditos de comportamento, fazem parte da prática dos orientadores educacionais. É indubitável que a Educação Moral permeia a prática educativa, como já postulava Sucupira (1980).

No entanto, sabemos também que uma reflexão mais profunda do assunto não acontece na maioria das escolas. Tais análises são, rapidamente, substituídas por outras relativas à aprendizagem dos conteúdos curriculares. A ênfase nos conteúdos, a preparação para os vestibulares e a preocupação em subir no *ranking* das melhores instituições que jogam os jovens alunos nas Universidades ou nos primeiros lugares no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM – acabam corroborando a visão do descaso em que se encontra a reflexão sobre ética na escola.

Felizmente, muitos são os autores preocupados com o descaso moral na escola. Ao apresentar um importante debate sobre ética e educação, Sucupira ressalta a complexidade e a multiplicidade das atividades com as quais a educação se envolve. O autor expõe (1980, p. 28) que a prática educativa consiste de “aprendizagens de comportamento, de saberes técnicos, organização de hábitos, formação de disposição a atitudes, formação intelectual, internalização de normas e valores sociais”. Prossegue suas análises expondo que:

não será exagero dizer-se que estamos em face de uma crise da educação moral, produto da crise de valores que marca nossa época. E é justamente nestes períodos de crise que a educação moral se faz mais necessária e também maior é a dificuldade de sua prática. (SUCUPIRA, 1980, p. 31)

A prática educativa caracteriza-se como tendo um de seus objetivos, ressalta Lins (1997) “o desenvolvimento da moral na criança, entendendo-se este como uma das facetas da citada formação integral”. A referida autora, fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget mediante a construção dos valores nas crianças, ratifica a relevância da reflexão filosófica por parte de todos os professores e pessoas ligados à área educacional. No entanto, não hesita em acusar, fundada em suas pesquisas (2004, 2007), que professores estão cada vez mais desinteressados ou confusos quanto à questão da moralidade.

Ao ratificar a importância cada vez maior de uma Educação Ética nos dias de hoje, o filósofo Alasdair MacIntyre expõe que passamos por uma desordem moral. “A linguagem e as aparências da moralidade persistem, embora a substância integral da moralidade tenha se fragmentado muito” postula MacIntyre (2001, p. 20). Segundo o autor, o que temos hoje “são fragmentos de um esquema conceitual, partes, às quais atualmente faltam os contextos

de onde derivavam seus significados. Temos na verdade simulacros da moralidade”. Esta falta de parâmetros racionais e os debates intermináveis quanto a uma Moral consensual acaba resultando em uma sociedade onde os juízos valorativos, segundo MacIntyre (2001, p. 30), “não passam de expressões de preferência, expressões de sentimentos ou atitudes”.

A psicanalista Maria Rita Kehl, à luz dos preceitos introduzidos por Freud, não apresenta conclusões diferentes ao apresentar um debate entre ética e psicanálise proposto em sua obra “Sobre Ética e Psicanálise” (2005). A autora postula que vivemos hoje em uma sociedade alicerçada pelo prazer narcisista, o acúmulo de dinheiro e da exclusão do outro. Os valores que fundam a sociedade na qual vivemos no século XXI, expõe a autora, são “antivalores”. A dificuldade dos jovens de hoje de suportarem frustrações, restrições e de renunciar desejos se expressa pelo consumismo desenfreado, por depressão e violência, comportamentos evidentes no cotidiano escolar.

A reflexão sobre o direcionamento do comportamento dos alunos não só é imperiosa por parte de todos os professores, como se torna um desafio. Sob o aporte teórico da psicanálise freudiana, Kupfer (2005) ressalta os obstáculos a serem enfrentados na ação pedagógica. Entre estes, a missão central a qual o educador está incitado a cumprir é “buscar para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação” (2005, p.46).

Kupfer (2005) ressalta que quando nasceu a psicanálise os educadores progressistas se entusiasmaram com a possibilidade de uma nova pedagogia que concebesse maior liberdade à criança. Acreditava-se que essa nova pedagogia impediria o surgimento das angústias e neuroses. Mas, com o aprofundamento dos estudos psicanalíticos, logo se percebeu que a ausência de restrições e orientação podem produzir delinquentes. Toda a infância mais feliz, expõe a autora (2005, p. 5) “tem seu grão de angústia”. À luz de tais reflexões, o problema se intensifica. Nos perguntamos: qual é a medida ideal entre a repressão total, a qual Freud denuncia ser a origem das neuroses, e a permissão exagerada? Entre a repressão e a permissão, onde se encontra o professor?

A partir de tais exposições, fica evidente que muitas são as dúvidas surgidas na prática cotidiana docente. Porém, de igual quantidade são as teorias ou mesmo leis que almejam trazer pressupostos ou diretrizes para fundamentar e/ou nortear a ação pedagógica.

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/ 96, que rege o Sistema de Ensino Brasileiro, apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Regulamentados em 1997, os PCN's têm como objetivo geral sistematizar os conteúdos da prática escolar, e ainda, para com os professores:

Auxiliar na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (PCN, vol.8).

Dentre as suas prerrogativas e determinações concernentes aos conteúdos curriculares escolares são apresentados os chamados Temas Transversais. Diante desta proposta, professores de todas as disciplinas devem abordar em suas aulas, transversalmente aos seus conteúdos de suas disciplinas, itens específicos: a questão do meio ambiente, da pluralidade cultural, o trabalho e consumo, orientação sexual e a higiene. Como eixo norteador, o professor deve incitar questionamentos acerca do tema da Ética.

Apoiando no art. 35, da LDB 9394/96, o professor deve buscar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É determinado, pela Lei vigente que, a Educação Moral/Ética deve ser ensinada/ aprendida na escola mediante a prática de valores e a abordagem de conteúdos filosóficos necessários à evolução social, como Tema Transversal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da Ética acontecerá por meio da abordagem de quatro blocos de conteúdos: Justiça, Diálogo, Solidariedade e Respeito Mútuo. Os objetivos específicos a serem alcançados por parte do profissional de educação quanto à temática da Ética, reside em que os alunos (PCN vol.8, p.97):

- compreendam o conceito de justiça baseado na equidade
- sensibilizem-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotem atitudes de respeito às diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotem, no seu dia-a-dia, atitude de cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- valorizem e empreguem o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;

- construam uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida;
- legitimem as normas morais que garantam a todos suas realizações;
- assumam posições segundo seu próprio juízo moral, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Muito me instigou saber como o professor irá alcançar esses objetivos. De que forma este vai desenvolver em seus alunos a capacidade de “assumir posições segundo seu próprio juízo moral”, conforme expressam os PCN’s? Perguntamos, mais uma vez: de onde vem esse juízo moral? Será que o aluno nasce com ele? Como se forma o juízo moral na criança? Como ajudar a formar um aluno autônomo e crítico, como postula o artigo 35 da LDB? Nada é explicitado sobre isso. Cabe aos professores das muitas disciplinas encontrarem uma saída. Mas como encontrá-la sem informações e uma formação adequada para tal?

A tarefa torna-se ainda mais complicada ao lembrarmos que a proposta da metodologia dos Temas Transversais tem origem no modelo aplicado na Espanha, como podemos ver nos estudos de Busquets (1997). A metodologia da transversalidade não surge de uma carência ou necessidade do cotidiano escolar brasileiro. Segundo Busquets (1997), a idéia do Tema Transversal é oriunda do modelo aplicado em uma outra realidade. Cabe, nesse momento mais um questionamento: os professores brasileiros estão sendo preparados para tal metodologia e a concretização de suas propostas?

Fica claro, pois, que muitos foram os meus questionamentos direcionados tanto à problemática da Ética quanto à formação docente. Foi buscando respondê-los que o problema do estudo aqui apresentado foi construído, desdobrado nas seguintes perguntas:

1. Os professores estão sendo preparados para orientarem seus alunos ante os dilemas morais que surgem cotidianamente na escola?
2. Os conteúdos relativos à abordagem da Ética recebidos pelos graduandos nos Cursos de Licenciatura atendem às exigências da prática docente da Educação Moral na escola?

1.2 Pressupostos para a pesquisa

Relembra-se que, segundo a vigente LDBEN no. 9394/96, e as determinações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, todos os professores devem abordar a Ética como Tema Transversal. Partindo da premissa, portanto, que a Educação Moral se aprende e se ensina na escola mediante análise e compreensão de princípios axiológicos, entendemos que o desenvolvimento do juízo moral dos alunos está relacionado com a formação dos professores.

Deste modo, consideramos que um melhor ensino/aprendizagem da Ética, visando o desenvolvimento do juízo moral das crianças e jovens em período escolar, será possível se os conteúdos relativos à Educação Moral estiverem presentes nos Cursos de Licenciatura.

Ao refletirem sobre os questionamentos inerentes à problemática do Agir Humano, concomitante, ao desenvolvimento do juízo moral infantil e dos jovens, os professores das diversas áreas estarão mais preparados para agir frente aos dilemas morais surgidos na escola. Somente de posse de tais conhecimentos, poderão fomentar o desenvolvimento moral infantil imprescindível à formação de jovens reflexivos e éticos.

Entretanto, tais informações nem sempre constam nos currículos dos Cursos de Licenciatura que preparam os professores das diversas áreas à prática docente. A formação destes professores está defasada quanto a Educação Moral. Conteúdos concernentes ao problema da ética e ao desenvolvimento do juízo moral da criança não estão sendo ensinados aos futuros professores. Conseqüentemente, ao surgir dilemas morais durante suas aulas, os professores não estarão fundamentados teoricamente para ajudar os alunos, o que poderá prejudicar a formação ética destes jovens.

Pressupomos, portanto, que a formação docente proporcionada pelos Cursos de Licenciatura está defasada quanto aos conteúdos norteadores da Educação Moral/Ética dos alunos. Esta deficiência poderá prejudicar a conduta do professor ante os dilemas morais surgidos no cotidiano de sua prática docente e a formação ética dos seus alunos.

1.3. Objetivo do estudo

Face aos pressupostos anteriormente expostos, estabelecem-se os seguintes objetivos:

- a) Informar quais são os conteúdos relativos à abordagem da ética e do desenvolvimento moral infantil que constam nos Cursos de Licenciatura.

b) Compreender de que modo esses conteúdos atendem às exigências da prática docente em relação à Educação Moral/Ética de seus alunos.

c) Analisar o agir dos licenciandos em seus estágios supervisionados face aos dilemas morais que surgem no cotidiano de suas aulas.

d) De posse de tais informações, objetiva-se, por fim, fornecer uma sugestão de abordagem da ética para os Currículos dos Cursos de Licenciatura que atendam às necessidades da prática docente de educação moral.

Por fim, temos como propósito servir de referência para licenciandos, demais graduandos, professores e todos aqueles interessados na problemática da Ética, assim como da formação de jovens mais responsáveis quanto ao seu agir e com a sociedade na qual inserem-se.

1.4. Metodologia

O presente tópico trata dos procedimentos metodológicos aplicados à investigação aqui proposta. Almejamos, principalmente, explicitar a escolha do estatuto epistemológico, critérios e parâmetros metodológico utilizados, de forma que não incorrêssemos à falta de coerência entre eles e, conseqüentemente, a erros inerentes à objetivação científica.

A pesquisa científica está inserida num sistema de regras pautadas por estratégias de validação. Trabalhar essas estratégias como práticas sociais, salienta Spink (2000,p. 63) requer “um esforço continuado de resignificação de aspectos implicados no desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa”.

Nesse sentido, pensamos que iniciar o tópico relacionado aos procedimentos metodológicos exige algumas precedentes reflexões. Sabemos que os critérios de validação e legitimação do conhecimento modificaram-se e ainda modifica-se com o tempo. E é nesse momento de transição, como postula Boaventura de Souza Santos (2003) em que nos encontramos. É devido a esse tempo de mudanças metodológicas e de profundas discussões epistemológicas, que se torna necessário explicitarmos de onde pesquisamos e inseridas em que conjuntura sócio-histórica nos encontramos.

Segundo Spink (2000, p. 65), “os critérios utilizados para estabelecer o status de cientificidade estão intrinsecamente vinculados a definições historicamente situadas sobre o que vem a ser ciência”. A reflexão de Mary Spink reforça não só a relevância de

apresentarmos uma pequena análise do debate com o qual convivemos dentro do cenário científico como ratifica o desafio com o qual teremos que lidar ao escolhermos um estatuto epistemológico e certos critérios metodológicos como norteadores de nossa pesquisa.

É visando ser claro e coerente que dividiremos este tópico da metodologia em duas partes. Em um primeiro momento faremos algumas considerações acerca do o estatuto epistemológico considerado base da pesquisa em questão. Na segunda parte, caracterizaremos os procedimentos metodológicos, isto é, a instrumentação, coleta de dados e a análise dos questionários decorrentes da pesquisa.

1.4.1. Estatuto Epistemológico e critérios metodológicos utilizados

É imprescindível para Bourdieu (1998) evitarmos um “monismo metodológico”. A seriedade e a complexidade inerente à pesquisa exige que evitemos confundir a rigidez - oposta à inteligência e a invenção - com o rigor. Tal desacerto, para o autor (1998, p. 26), faz com que fiquemos privados “deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina”. A rigorosidade necessária, defende Bourdieu (1998, p.26), reside na “vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego”.

Evitamos ratificar a superioridade de determinado método ou nos posicionarmos frente à vigente divisão entre pesquisadores qualitativos e os que se dedicam à pesquisa quantitativa, a qual visa na maioria das vezes qualificá-los hierarquicamente. O que buscamos foi, à luz das exposições de Zaia Brandão (2002,p. 28), “selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que deseja investigar”.

É nesse sentido que os critérios e procedimentos da pesquisa qualitativa mostrou-se coerente com o objetivo almejado. Em consonância com o propósito de investigar a formação dos licenciandos no que se refere à Educação Ética dos alunos, optou-se por enfatizar as relações entre estes e o contexto sócio-histórico na qual se inserem.

As intenções, motivações, preceitos, desejos e muitos dos sentimentos envolvidos durante as primeiras práticas pedagógicas dos licenciandos pesquisados, foram entendidos como dados relevantes à pesquisa. A fala destes graduandos matriculados nos cursos de

Licenciatura, e as dificuldades por eles explicitadas mostraram-se imprescindíveis para as conclusões apresentadas.

No entanto, levar em conta a subjetividade do licenciando pesquisado - objeto - concomitante a sua relação com a subjetividade do pesquisador – sujeito – exigiu o rigor que uma pesquisa científica qualitativa implica. A clareza, coerência e explicitação de todos os dados recolhidos deveriam ser respeitados minimamente.

1.4.2. Procedimentos metodológicos

Traçamos e explicitaremos, neste momento, o cronograma junto ao planejamento da pesquisa empírica aqui proposta. Algumas considerações sobre o planejamento inicial e o que se concretizou no decorrer da pesquisa serão apresentadas durante as explicitações.

Buscando, inicialmente, conhecer o cotidiano da formação dos alunos inseridos nos cursos de licenciatura, tornou-se necessário, irmos não apenas à Universidade cujos currículos seriam analisados, mas também à escola experimental na qual os licenciandos realizariam seus estágios supervisionados. No entanto, a pesquisa se organizou, principalmente, em três momentos.

Em uma fase inicial, buscamos analisar os currículos dos Cursos de Graduação de uma Instituição de Ensino Superior. Foram analisados apenas os currículos daqueles cursos que apresentam a possibilidade de formar professores escolares, por meio da habilitação de Licenciatura.

Para tal, recorremos a uma Universidade localizada no estado do Rio de Janeiro. Fomos às secretarias dos cursos de Matemática, Letras, Geografia, História, Educação Física, Artes Plástica, Química, Física e Ciências Biológicas. De posse da grade curricular – fluxograma - de todos os Cursos que preparam graduandos para lecionarem na Escola, observamos e selecionamos algumas disciplinas que, possivelmente, abordariam questões relacionadas à Educação Moral. Caso existisse alguma disciplina cujo título estivesse relacionado à Ética ou Educação Moral, sua ementa seria analisada.

Em um segundo momento almejávamos saber se tais conteúdos eram realmente abordados durante o semestre de aulas, ou, quais seriam as carências de conteúdos evidenciadas nos Currículos de Licenciatura concernentes à abordagem da Ética. Visando, portanto, ratificar a concretização do ensino/aprendizagem dos possíveis conteúdos

propostos nos currículos, um questionário foi aplicado, concomitante a entrevistas semi-estruturadas, aos alunos encontrados no Colégio de Aplicação desta universidade.

As entrevistas e os questionários foram aplicados com os alunos licenciandos do Programa em análise. O questionário - em anexo – investigava os conteúdos abordados durante as aulas e a atitude dos licenciados ante os dilemas morais que surgiram, ou possivelmente surgiriam, durante seus estágios no Colégio de Aplicação no qual estávamos inseridos. Estavam presentes, também, perguntas que almejavam trazer sugestões sobre conteúdos que os licenciados achavam relevantes à sua prática docente.

Acreditamos que possíveis informações negligenciadas no questionário poderiam ser apreendidas durante as entrevistas. Quando o questionário não estivesse claro, e quando possível, faríamos uma entrevista semi-estruturada, visando obter dados mais profundos do que aqueles escritos pelos licenciandos. Acreditamos, como salienta Bourdieu (1998) e, como previamente aqui exposto, que a diversidade de procedimentos possibilita uma maior compreensão do contexto e dos sujeitos investigados.

Para a seleção dos sujeitos, escolhemos três licenciandos de cada curso. O critério de escolha foi o sorteio. No total seriam 30 questionários. Foram entrevistados licenciandos das seguintes áreas: matemática, letras (português - literatura), letras (português – inglês, ou francês), biologia, química, física, história, geografia, educação física e educação artística (história da arte ou artes plásticas).

O material coletado foi organizado a partir da metodologia de Análise de Conteúdos desenvolvida por Laurence Bardin (1996). A metodologia proposta pela autora nos ajudou na categorização das respostas obtidas pelos questionários e entrevistas. As inferências proporcionaram uma resposta clara quanto às deficiências vigentes da Formação Docente.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram categorizados e agrupados de forma que ratificassem, ou não, os déficits já levantados pela análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura. As entrevistas trouxeram informações mais profundas e consistentes dos necessários conteúdos e contribuições teóricas imprescindíveis à prática dos professores, ressaltados pelos licenciandos em estágio no colégio.

De posse destas informações passamos a terceira parte da dissertação. A partir das carências e deficiências apresentadas pelos currículos e sugeridas pelos licenciandos, desenvolvemos uma proposta de abordagem da Ética na escola.

A partir das críticas e sugestões apresentadas pelos graduandos nas entrevistas e questionários, foi feito um levantamento de tópicos referentes à Ética e a Educação Moral que deveriam estar presentes nos currículos. Aprofundamos nossas explicitações sob o aporte teórico dos autores que se dedicaram ou se dedicam ao estudo destes temas. Almejamos, neste momento, trazer uma proposta de abordagem da ética que não apenas seja consistente às questões que norteiam as questões filosóficas da Educação Moral/Ética, mas que sejam relevantes e partam da necessidade da prática e do cotidiano docente.

Por fim, acreditamos que esses três momentos – análise dos currículos, entrevistas e aplicação dos questionários aos licenciandos e a revisitação de conteúdos inexistentes nos currículos de Licenciatura, e, sugeridos pelos graduandos – mostraram-se necessários para que o objetivo de apresentar uma proposta de abordagem da ética nos Cursos de Licenciatura fosse alcançado.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA ÉTICA

2.1. A Ética Aristotélica

Aristóteles, nasceu na Macedônia, cidade de Estagira, Tassalônica, na costa nordeste da península da Calcídia, no ano de 384 a.C. Como preceptor do Imperador Alexandre, suas reflexões influenciaram todo Império Romano a partir do século IVa.C., ficando reconhecido como grande sistematizador do pensamento de sua época.

A abrangência dos escritos Aristotélicos e a relevância de suas reflexões nas diversas áreas do conhecimento, principalmente, àquelas direcionadas às questões éticas, são indiscutíveis. Apesar de conhecido como o primeiro tratado sobre o agir humano e datado do século IV a. C., *a Ética a Nicômaco* é retomada constantemente para fundamentar as reflexões sobre o problema da moral nas relações humanas evidenciadas no século XXI.

Salienta Marcondes (2007 p. 40) que a “*Ética a Nicômaco* foi o primeiro tratado de ética da tradição filosófica ocidental e também pioneiro no uso do termo Ética no sentido em que empregamos até hoje”. Quanto a relevância das teorias Aristotélicas para os dias atuais, Lins (1997, p. 75) explicita que “seminários são organizados onde se discute a ética aristotélica e livros são publicados, demonstrando uma volta aos pensamentos do filósofo grego”.

É devido, portanto, a primazia, influência, abrangência e a profundidade de sua obra, que escolhemos revisitarmos aqui as contribuições da Teoria Aristotélica da Virtude. Acreditamos que as reflexões acerca do agir humano, assim como os preceitos concernentes à justa-medida defendidas pelo filósofo, são necessários para fundamentarmos as relevantes reflexões Éticas que norteiam a prática pedagógica cotidiana.

O pensamento moral de Aristóteles está exposto nas obras *Ética à Nicômaco*, *Ética à Eudemo* e *a Grande Ética*. Dentre tais obras, nos ateremos à *Ética à Nicômaco*, conhecida assim por ter dedicado à seu filho Nicômaco, considerado um escrito completo e bem definido do pensamento do Estagirita. O contexto em que foi escrita a *Ética à Nicômaco* é a fundação do Liceu em 335 a.C. a 323 a.C.

Enquanto nos diálogos de Platão todas as grandes questões filosóficas se encontram encadeada, na filosofia de Aristóteles são organizadas de forma bem sistemática e analítica. Segundo o discípulo de Platão, a experiência humana é dividida em três grandes áreas: o saber teórico, ou o campo do conhecimento; o saber prático, ou campo da ação e o saber criativo ou produtivo, onde se enquadram a Medicina, Ginástica, Gramática, Música, Dialética, Retórica e poética.

No sistema Aristotélico, a ética, juntamente com a política, pertence ao domínio do saber prático cujo intuito é estabelecer as condições sob as quais agimos da melhor forma possível. Iniciando a reflexão sobre a problemática do agir humano, Aristóteles introduz sua *Ética à Nicomaco* expondo que todo indivíduo, assim como toda ação e toda escolha, tem em mira um bem e este bem é aquilo à que todas as coisas tendem. Se o fim de nossas ações é o Bem, e como o conhecimento de tal fim tem grande importância para nossa vida, devemos determinar qual é a natureza deste bem.

Numa primeira busca, pensa-se que esse bem depende do tipo de atividade ou arte que por meio das quais este será alcançado. Na medicina é um, na estratégia outro, assim como na arte. Seguindo a reflexão, chegaremos ao ponto em que todas as finalidades que nos fazem agir miram-se à um Bem Final. Esse Bem Final ou Sumo Bem é aquele que desejamos por si mesmo e nunca por causa de algo mais. Esse fim para o qual agimos em todos os momentos de nossa vida é a *Eudaimonia* - a Felicidade. Aristóteles (2007, p.48) explicita que:

(...)a felicidade, acima de tudo o mais, parece ser absolutamente completa nesse sentido, uma vez que sempre optamos por ela por ela mesma e jamais como meio para algo mais, enquanto a honra, o prazer, a inteligência e a virtude sob suas várias formas, embora optemos por elas por elas mesmas – visto que deveríamos estar contentes por possuímos cada uma delas, ainda que nenhuma vantagem externa delas decorresse – também optamos por elas pela felicidade na crença de que constituirão um meio para alcançarmos a felicidade.

O fim certamente será a felicidade, mas o vulgo não a concebe da mesma forma que o sábio. Para o vulgo, a felicidade é uma coisa óbvia como o prazer material, a riqueza ou as honras. Aqueles que identificam a felicidade com o prazer externo vivem a vida de gozos. A honra é superficial e depende mais daquele que dá do que daquele que recebe. A riqueza não é o sumo bem, é algo de útil e nada mais. Estes para Aristóteles são prazeres exteriores, e conseqüentemente superficiais e imediatos. O verdadeiro prazer para Aristóteles, salienta

MacIntyre (2004,p. 272), “é decorrente das atividades bem sucedidas”, como por exemplo a aquisição da excelência na vida humana.

No entanto, MacIntyre relembra que, apesar de Aristóteles defender o prazer da excelência, a felicidade e a satisfação como telos da vida humana, estes não devem ser parâmetros de ação. Tudo porque, segundo MacIntyre (p. 272) “o que vai agradar a mim, naturalmente, depende do tipo de pessoa que sou, e o tipo de pessoa que sou é, obviamente, uma questão relativa às minhas virtudes e vícios”. A virtude sim, deve ser o parâmetro para o agir. Nesse momento, vale questionarmos, assim como fazem à nós nossos alunos: mas por que agir em prol da virtude?

No capítulo 8 do livro I, Aristóteles expõe que “a vida da virtude ativa é essencialmente prazerosa, visto que a sensação de prazer é uma experiência da alma”(ARISTÓTELES, 2007, p.53) Na maioria dos homens os prazeres estão em conflito uns com os outros porque não são apazíveis por natureza e carecem sempre de outros prazeres. Esse não é o caso dos atos virtuosos que, não apenas são apazíveis à esses homens como são em si mesmo e por sua própria natureza. A vida deles, expõe Aristoteles (2007, p. 53) não precisa do prazer externo como uma espécie de encanto acessório, mas contém um prazer em si mesma.

Poderemos, agora, responder aos nossos alunos: o homem que encontra o prazer em amadurecer psiquicamente, em ler, aprender lidar com suas faltas, ser temperante com seus desejos, saber renunciar e reconhecer à excelência conquistada ante os dilemas externos ou conflitos internos, não precisa de um “tênis Nike12 molas”, um mp3 super moderno, usar anabolizantes e drogas. Ele sente-se feliz por si mesmo e durante muito mais tempo. A criança amadurece, aprende a controlar seus desejos, paixões e responsabilizar-se por suas ações. Não torna-se presa de suas vontades e, conseqüentemente, evita maiores tristezas e desilusões futuras.

Nesse momento, cabe, portanto, refletirmos sobre esse verdadeiro Bem e indagar o que ele é realmente. Ainda no seu Livro I, capítulo 8, Aristóteles divide o bem em três classes: os exteriores, os relativos à alma e outros ao corpo.Os relativos à alma¹ – *physique* - são

¹ A tradução da palavra grega *physique* por alma implica em erros de significados nos dias de hoje. A concepção de alma presente em toda a obra Aristotélica refere-se mais a psíquico, a mente, do que a alma num sentido religioso ou espiritual, como podemos inferir na obra Aristotélica *De Anima*.

aqueles considerados no mais verdadeiro sentido do termo e é a partir destes que classificamos as ações e atividades psíquicas.

Relembra-se que o Estagirita segue suas reflexões ainda neste capítulo, ressaltando que o homem feliz vive bem e age bem, visto que define a felicidade como a Boa vida e a Boa Ação.

Segundo Aristóteles (2007 p.53), “a virtude do exercício ativo não pode ser inoperativa; será necessariamente atuante e atuará bem” . A melhor função do homem é, portanto, a vida ativa que por sua vez segue um princípio racional. Como vida ativa compreende-se o agir virtuoso, isto é, a prática da virtude, aprendida e alcançada pelo hábito. Agora, cabe portanto a pergunta: o que caracteriza o ato moral? Como este é adquirido?

2.1.2. O ato moral

Pergunta-se se a felicidade é adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou adestramento; se é conferida pela providência divina ou se é produto do acaso. A felicidade, expõe Aristoteles, é uma atividade virtuosa da alma - *physique* - os demais bens são a condição dela, ou são úteis como instrumentos para sua realização.

Aristóteles, contrariamente a Platão, afirma que a virtude – *areté* – pode ser ensinada e, é a educação desta um dos objetivos centrais da filosofia. Há duas espécies de virtudes: as intelectuais e as morais. As virtudes intelectuais são o resultado do ensino, e por isso precisam de experiência e tempo; as virtudes morais são adquiridas em resultado do hábito. Elas não surgem em nós por natureza, mas as adquirimos pelo exercício, na prática cotidiana.

Entretanto, o filósofo não hesita em lembrar que “a natureza nos confere a capacidade de recebê-las e essa capacidade é aprimorada e amadurecida pelo hábito”. (ARISTÓTELES 2007, p. 67). Quanto a relevância da prática virtuosa MacIntyre explicita de forma brilhante que:

Se a vida humana é compreendida como progresso através dos males e riscos, morais e físicos, com os quais o indivíduo pode deparar-se e superá-los, de maneiras melhores ou piores e com maior ou menos grau de êxito, as virtudes

encontrarão seu lugar como as qualidades cuja posse e exercícios costumam levar ao êxito nessa empreitada, e os vícios, da mesma forma, como as qualidades que tendem ao fracasso. (MACINTYRE 2004, p. 246).

Ainda no livro II, é exposta a definição de meio-termo ou justa medida como um dos princípios fundamentais de sua Filosofia Ética. A ação correta deve evitar os extremos, tanto o excesso como a falta, caracterizando-se assim pelo equilíbrio, justa medida ou meio termo. A sabedoria prática – a virtude intelectual acrescida da moral - vai residir, então, na capacidade de discernir entre esses extremos, fazendo com que a virtude da prudência – *phronesis* - seja norteadora das demais.

Fica evidente, portanto, que nenhuma virtude, ressalta Aristóteles (2007,p. 67), “é em nós engendrada pela natureza, uma vez que nenhuma propriedade natural é passível de ser alterada pelo hábito”. É o aprendizado teórico aliado à prática social que formará o homem virtuoso. Segundo Aristóteles (2007, p. 68), “nos tornamos justos realizando atos justos, moderados realizando atos moderados, corajosos realizando atos corajosos”.

É nesse momento que a Educação tem um papel primordial. A capacidade de sermos virtuosos é dada pela natureza, mas é a prática educativa, possibilitando a aquisição da sabedoria teórica que permitirá a prática da escolha da justa-medida. A virtude moral está atrelada aos prazeres e dores. É no treinamento desde a infância de gostar ou não das coisas apropriadas que reside, para o estagirita (2007, p. 71) “o significado da boa educação”.

A Educação Moral visa à virtude cuja prática gerará na criança prazer, a despeito do vício cuja prática produzirá a dor. O agir virtuoso não é, explicita MacIntyre (2001, p.255) “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*”. O filósofo completa suas reflexões acerca da importância da Educação Moral, expondo que, sem a orientação das virtudes, “faltariam ao indivíduo os meios de organizar suas emoções e desejos, de decidir racionalmente quais cultivar e incentivar, quais inibir e reduzir” (MACINTYRE 2001, p.254).

Não precisamos observar por muito tempo o agir de uma criança ou de um adolescente para ratificarmos a dificuldade de controlar seus desejos. Sem a virtude da prudência e da temperança, não há a capacidade de discernir entre o certo e o errado, nem de renunciar ao

desejo. Sem o exercício das faculdades psíquicas em associação com o princípio racional eles estarão submissos às emoções. Sem a razão e a virtude, a dor é imprescindível.

Cabe, nesse momento, questionarmos: a criança ou o jovem, cuja sabedoria teórica e a experiência prática lhes falta, poderá responder por um vício ou ser qualificado como virtuoso ou não?

Para Aristóteles (2007, p. 73), o agir virtuoso implica em três preceitos: o ser tem que agir com conhecimento; tem que eleger deliberadamente o ato e eleger o ato pelo próprio ato e; o ato tem que brotar de uma disposição de caráter estável e permanente. O jovem, por carecer, tanto de sabedoria teórica como de experiência, não pode ser qualificado como virtuoso. O agir compulsório do jovem formará seu caráter, diferente do adulto cujo caráter impulsionará a deliberação do ato que implica em uma escolha. Até o momento em que se alcança a maturidade, o jovem, para Aristóteles, não escolhe segundo a convicção da importância do ato moral. Apesar de, muitas vezes, a criança e o jovem agirem de acordo com a virtude, a origem do ato é compulsória, e o ato compulsório não é um ato virtuoso em si mesmo. No entanto, tais reflexões ratificam, mais uma vez, a relevância da Educação Moral desde a mais tenra infância, para que, ao atingir a idade adulta, o hábito do agir correto esteja cristalizado e o caráter moral formado.

Como julgar, no entanto, o louvor ou a censura de um ato? Aristóteles inicia seu Livro III expondo que, para julgarmos um ato “parece indispensável ao estudante de ética discernir a diferença entre o voluntário e o involuntário”. (ARISTÓTELES 2007, p.87). Às paixões ou ações voluntárias dispensa-se louvor e censura, enquanto as involuntárias merecem perdão e, às vezes, piedade. São involuntárias aquelas ações decorrentes da compulsão e ignorância. É compulsória ou forçada àquela ação cujo princípio motor está fora de nós, e em nada contribui a pessoa que age ou sente a paixão.

No entanto, cabe lembrarmos que, para o discípulo de Platão, a finalidade ou origem do ato varia segundo a ocasião, o que nos remete a idéia de que os termos voluntário e involuntário devem ser empregados de acordo com o motivo e momento da ação.

Algumas ações parecem ser voluntárias, porém, próximas da compulsão, como o caso exposto por Aristóteles(2007, p. 88) no seu livro II: "Se um tirano ordenasse a alguém um ato vil e esse, tendo pais e filhos em poder daquele, praticasse o ato para salvá-los de serem mortos". Tais atos assemelham-se aos voluntários pelo fato de serem escolhidos e porque o

princípio motor estar no agente. Escolhas de tal espécie são voluntárias, mas, podem ser desculpadas por parecerem ser involuntárias, já que ninguém as escolheria por si mesmas. O voluntário parece ser aquilo cujo motor se encontra no próprio agente que tenha conhecimento das circunstâncias particulares do ato.

As ações são forçadas quando as causas encontram-se externas ao agente e ele em nada contribuiu. No entanto, tal questão implica em maiores reflexões, como postula Aristóteles:

Aplicar o termo compulsório a atos realizados pelo prazer ou por objetos nobres, sob o pretexto de que eles exercem constrangimento sobre nós de fora, é tornar toda a ação compulsória, visto que o prazer e a nobreza entre eles fornecem os motivos para quaisquer ações. (...) E é absurdo incriminar as coisas externas em lugar de culpar a nós mesmos por sermos presa fácil de suas atrações, ou tomar o crédito de nossas ações nobres para nós mesmos, ao passo que responsabilizamos as tentações do prazer pelas ações vis.(ARISTÓTELES, 2007, p. 89)

Pergunta-se, ainda, se um ato ocasionado pela ira ou desejo pode ser considerado involuntário, e isento de censura. Aristóteles (2007, p. 91) expõe que aceitar tal afirmativa é o mesmo que dizer que “não realizamos voluntariamente quaisquer atos devidos ao desejo ou à ira ou que realizamos os atos nobres voluntariamente e os atos vis involuntariamente”. O autor completa evocando que “pensamos que as paixões irracionais fazem parte da natureza humana tanto quanto a razão, de sorte que as ações realizadas a partir da ira ou do desejo também são pertinentes ao ser humano que as realiza”. Independente da origem do ato vil, ambos devem ser evitados.

Grande ênfase é dada na *Ética a Nicômaco* ao papel da responsabilidade no ato moral. O estagirita ratifica a necessidade da responsabilidade para uma ação ser considerada como moralmente válida. O homem é, salienta Aristóteles (2007, p. 99) “princípio fundador e gerador de suas ações, como o é de seus filhos”. O homem é e deve ser responsável pelo ato, assim como pela escolha que o originou. Definitivamente, não há moralidade em uma ação movida pela deliberação irresponsável.

Nesse momento a distinção entre escolha e desejo deve ser enfocada. A escolha é a manifestação de um ato voluntário, refletido e deliberado. Animais inferiores e crianças podem agir voluntariamente, mas não capazes de fazer escolha na concepção Aristotélica. Elas agem em função do desejo. Segundo o autor “um indivíduo humano detentor de autocontrole falho agem em função de desejo, mas não em função de escolha e, ao

contrário, um homem detentor de autocontrole age em função de escolha e não de desejo”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 92),

A escolha pertence às questões que norteiam a ação voluntária, já que o voluntarismo no agir é precedido por deliberação a qual envolve o raciocínio e certo processo mental. É correto, portanto, afirmar que o agir correto - o qual levará a felicidade - será aquele não guiado apenas pelo desejo irracional, mas aquele movido pela escolha que envolve raciocínio. As ações irracionais, guiadas pelo prazer ou desejo, poderão ser prejudiciais ao homem, já que, segundo Aristóteles (2007, p. 98) “parece ser o prazer o que induz o grosso da humanidade ao erro, pois a eles (o grosso da humanidade) ele se afigura como um bem, embora não o seja”.

É ao lidar com prazeres e desejos, que as escolhas, atos e o caráter pode ser considerado virtuoso ou não. Saber deliberar quais sucumbir, ou não, é necessário ao agir correto. Para tal, Aristóteles defende que, conhecer, aprender, compreender as virtudes intelectuais e morais torna-se imprescindível.

2.3– As virtudes morais Aristotélicas

O caminho à felicidade reside no agir correto. O agir correto exige deliberação. O deliberar exige a escolha ante as paixões e desejos, sob o uso do raciocínio. A escolha correta exige, portanto, a sabedoria prática. A sabedoria prática exige o aprendizado e a apreensão do correto, isto é, a sabedoria teórica. A sabedoria teórica pode ser compreendida como o aprendizado da virtude cuja prática será o alvo do homem virtuoso ao escolher. A aprendizagem das virtudes intelectuais e morais mostra-se, portanto, imprescindível à felicidade.

Como previamente explicitado, o conceito de virtude reside na “qualidade segundo a qual se age da melhor forma em relação aos prazeres e dores e que o vício é o oposto”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 72) Podemos nos aprofundar nas reflexões ressaltando também que:

é uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa em nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria (ARISTÓTELES 2007, p. 77).

Apesar do julgamento do ato variar de acordo com as circunstância e situações envolvidas, podemos dizer que o excesso ou a falta é uma forma de erro e o meio termo é uma forma digna de louvor; logo, a virtude é uma espécie de mediana.

Partindo da sistematização estipulada por Aristóteles concernente à “justa-medida”, buscamos neste momento, apresentar as virtudes morais estipuladas pelo estagirita, assim como, os excessos e faltas correspondentes. Definiremos a natureza de cada uma, a classe de objetos com a qual se relaciona e os vícios entre os quais se encontra. Posteriormente, apresentaremos as virtudes intelectuais assim classificadas pelo filósofo.

2.3.1. A coragem

É o a justa-medida tocante ao sentimento de medo e à autoconfiança.

É um homem covarde aquele que teme o insulto à sua esposa e filhos, ou a inveja, ou coisas similares. Também não é corajoso aquele que exhibe ousadia na expressão de seu rosto na iminência de suportar açoitamento, postula Aristóteles (2007, p.103). Muitas coisas que tememos são terríveis e as qualificamos como males. Temer certas coisas é justo e nobre – é vil não temê-las. Hoje, não temer a violência, o roubo, a insegurança ao sairmos de casa à noite pode ser fatal.

Não devemos temer em excesso a pobreza ou a doença, nem aquelas coisas que não procedem do vício ou que não dependem de nós. Como exposto previamente, é covarde aquele que não suporta os insultos ou a inveja como deve. É nobre temer a ignorância ou a desonra, já que aquele que as teme é detentor de um devido senso de pudor e evita ser imprudente.

Os bravos, embora temam aquelas coisas que estão acima das forças humanas, caracterizam-se por enfrentá-las como se deve. Mas aquele que diz não ter medo, que é insensível ao que realmente é terrível, é o homem temerário. O homem temerário que finge ter a coragem, a faz porque quer parecer corajoso. Em contrapartida, aquele que excede no medo é covarde, porque ele teme o que não deve temer, falta-lhe confiança e é dado ao desespero por temer certas coisas.

A covardia e a temeridade são, respectivamente, o excesso e a carência de medo. A posição que levaria à verdadeira felicidade é a bravura ou correta coragem.

2.3.2 A temperança

A *Sofrosíne* é o meio-termo em relação aos prazeres e dores. Podemos considerar a virtude da temperança como o **auto-controle** ante os desejos e as dores. A busca constante e em excesso de prazeres pode ser considerada um **desregramento**. Em contrapartida, indivíduos que sofrem de deficiência de gozo dos prazeres pode ser chamado de **insensível**.

No entanto, a reflexão acerca do autocontrole e da escolha de quais desejos sucumbir ou rechaçar implicam no aprendizado de outra virtude. Não se pode ser temperante senão também prudente. O agir temperante, como os demais atos virtuosos, só poderá ser alcançado quando atrelado à virtude norteadora e teórica da prudência. Somente será temperante o indivíduo que sabe controlar os desejos a partir do discernimento entre aquele que é bom para ele como Ser Humano e aquele que é prejudicial para ele como um todo, no momento presente ou futuramente.

Para Aristóteles, torná-se necessário, então, discernir entre os prazeres do corpo e os da alma. O filósofo, neste sentido, postula que

a moderação e o desregramento concernem, portanto, aos prazeres que o ser humano compartilha com os animais inferiores e que conseqüentemente se afiguram vis e animalescos. São os prazeres do tato e do paladar (ARISTOTELES, 2007, p. 113).

Porém, mais tarde, completa dizendo que é o excesso destes prazeres que é prejudicial ao homem. A intemperança é culpável, porque, nesse estado, somos levados pelo apetite. O temperante, que ocupa a posição mediana, não aprecia o que não deve, nem nada disso em excesso. O apetite deve ser moderado e não pode opor-se, de modo algum, ao princípio racional. O desregrado, segundo Aristóteles (2004,p.114):

deseja todos os prazeres ou aqueles que são os mais intensos e é levado por seu desejo a persegui-los de preferência a tudo o mais. Conseqüentemente, experimenta dor não apenas quando não consegue obtê-los, como também em função do seu desejo por eles, uma vez que o desejo é acompanhado de dor, por mais paradoxal que pareça que a dor possa ser causada pelo prazer.

Para Aristóteles, a educação vai direcionar a criança a sentir prazer pelas coisas corretas, isto é, pelos atos e desejos que serão benéficos a ele, senão imediatamente,

futuramente. A criança será educada a desejar coisas realmente boas, isto é, por aquelas as quais a direcionará a verdadeira felicidade.

Estudar ou realizar a tarefa de casa estipulada pelo professor, inicialmente, poderá ser para a criança fonte de desprazer na medida em que a impedirá de brincar. No entanto, o prazer que o conhecimento poderá trazer a pessoa, ou provocado pela consecução de uma tarefa bem feita e de alcançar uma meta previamente estipulada, poderá ser bem imensa fonte de prazer de um adulto cuja infância foi norteadas pelas lições de desejo à sabedoria.

2.3.3 A generosidade

A virtude da generosidade se relaciona a dar e receber dinheiro. O excesso é a **prodigalidade** e a deficiência é a mesquinhez ou **avareza**. O indivíduo pródigo se excede no dar, naquilo que lhe é devido e necessário, enquanto o mesquinho se excede no obter e na recusa de dar aos outros o que não lhe é devido.

O homem generoso, estipula o filósofo, “não dará às pessoas erradas, nem no momento errado e assim por diante, pois isso não seria um ato de generosidade, de modo algum; e se gastou seu dinheiro nos objetos errados, não terá nenhum para gastar nos certos”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 119)

Como saber, contudo, a quantidade certa, o momento e a pessoa certa? Fica evidente que o discernimento durante cada situação particular, é necessária. O aprendizado da virtude teórica da prudência e a prática da justiça, para se alcançar a generosidade, tornam-se essenciais.

Em relação ao dinheiro, há outras disposições além da generosidade, como é o caso da virtude da magnificência. O sujeito magnificente lida com grandes somas e com quantidades de dinheiro em grande escala. Geralmente são pessoas que coordenam e direcionam demais pessoas, com as quais devem ser justas e dividir o dinheiro da forma correta.

As despesas do homem magnificente, ressalta Aristóteles (2007, p. 124) “são grandes e adequadas, e tais são também seus resultados; pois assim haverá um grande gasto, e que se ajuste ao seu resultado. Conseqüentemente, o resultado deve estar à altura da despesa”. O estagirita chamou o sujeito que não age da forma justa em relação a grandes somas de

dinheiro como insipidez – que não dá aos outros o que lhe é devido – e torpez – àquele que dá mais do que deveria. Podemos relacionar tais virtudes e vícios com a corrupção política hoje tão em voga. Pensamos, não seria insípido àquele deputado, ou prefeito que usa o dinheiro público indevidamente?

2.3.4. A grandeza da alma

Segundo Aristóteles (2007, p. 79) no tocante à honra e a desonra, a mediania seria a grandeza da alma. O excesso de humildade seria uma espécie de **pequenez da alma** ou humildade indébita, a falta pode ser conceituada como **vaidade, orgulho**.

A grandeza da alma também pode ser chamada **Magnanimidade** ou **Respeito Próprio**. O homem magnânimo é aquele cujos méritos e pretensões são igualmente elevados. O homem magnânimo reclama a honra, mas aquela honra conferida ao homem bom lhe dará apenas prazer moderado, porque a grandeza da alma relaciona-se com a honra em grande escala.

Ele é um extremo com respeito à grandeza de suas pretensões, mas é meio-termo na justiça de suas pretensões. O que fica aquém é o homem indevidamente humilde que, sendo digno de coisas boas, rouba de si o que merece e não se julga digno de coisas boas. Aqueles que ultrapassam a medida são vaidosos. Todos que ignoram a si mesmos aventuram-se a honrosos empreendimentos sem serem dignos para tal e logo fracassam.

O detentor de grandeza da alma não competirá por objetos de ambição alheia e não irá aonde vão outras pessoas só para acompanhá-las. O humilde terá que ser, salienta Aristóteles

franco no amor e no ódio, pois a ocultação dos próprios sentimentos é marca de timidez; além disso, se importará mais com a verdade do que com a opinião das pessoas e falará e agirá abertamente(...) Ele será incapaz de viver submetido à vontade de outra pessoa. (ARISTOTELES, 2007, p. 131)

Quanto a rancores e ódio, o homem humilde não os alimenta porque sua marca é não “jogar coisas no rosto das pessoas, especialmente os danos que lhe foram feitos, mais sim passá-los por cima” (2007, p.132). O homem honroso, não se preocuparia com sentimentos ruins advindos dos outros, e não precisa se vingar para manter-se por cima, até porque faz “nenhuma questão do louvor alheio” (ARISTOTELES, 2007, p.132).

De forma curiosa, o estagirita postula que outra característica do homem dotado de grandeza da alma é um andar vagaroso, uma voz profunda e uma expressão deliberada no discurso. Caminhar de forma depressa e falar com tons agudos é expressão de um temperamento excitável e nervoso, o que se mostra incoerente com um homem que se importa pouco com o que possam dizer as outras pessoas e pensante que nada é grande o suficiente para o fazer perder a serenidade.

Por outro lado, as pessoas vaidosas são deficientes do autoconhecimento e buscam a todo o momento expor o que não tem. Vestem-se de maneira espalhafatosa assim como é seu agir. “Desejam que as pessoas saibam quão afortunadas eles são, e falam de si mesmos, imaginando que isso os tornará respeitados”, afirma Aristóteles (2007, p. 133).

Atrelado a honra e a desonra encontra-se também a virtude da **magnificência**. Esta se relaciona a aspirações a essas honras. Aquele que excede nessas aspirações é chamado de **ambicioso**, e o que carece destas é **desambicioso**. Segundo Aristóteles (2007, p. 133) “reprovamos alguém como ambicioso se buscar a honra mais do que é certo ou de fontes erradas; o reprovamos como não ambicioso se não se importar em aceitar a honra mesmo com fundamentos nobres”.

2.3.5 A calma ou brandura

A virtude da Calma ou Brandura – *Praótes* - classifica-se no tocante a ira. Aquele que se excede na ira, na raiva, é chamado de **irascível** e aquele que apresenta escassez é **desalento** ou **pacato**.

Louva-se o homem que se irrita justificadamente. Tal homem tende a não se deixar perturbar nem se guiar pela paixão, mas ira-se da maneira pertinente com as coisas e no tempo prescrito. A deficiência é a pacatez, e essas pessoas não se irritam com coisas que deveriam excitar sua ira; também são chamados de tolos e insensíveis. O excesso é os homens irascíveis que se encoleriza com coisas indevidas mais do que convém.

O homem brando é virtuoso porque não busca o acerto de uma ofensa orientada pela paixão excedendo-se no tempo, na fala e nas pessoas às quais se direciona. Utiliza a razão para transformar a ira em resolução dos conflitos da maneira correta, no momento certo. O que não quer dizer ser pacato.

Pensa-se o homem insensível, o qual não se ressentem nunca com as ofensas e que não se torna irado jamais, como incapaz de defender-se por si só. O pacato é considerado, muitas vezes, não corajoso, por não encarar o insulto a si ou aos seus amigos. Não sabe se defender ou se acovarda ante as ofensas externas. O meio terno é a virtude da calma e brandura.

2.3.6. Amistosidade

A amistosidade é o meio termo entre ser **obsequioso – bajulador - e rudes**.

No relacionamento social, nas relações intercambiais de ações e discursos, alguns sujeitos mostram-se complacentes com tudo e jamais apresentam objeções. Estas pensam que é dever evitar provocar qualquer sofrimento àqueles com quem tem contato, são chamados assim de obsequiosos. Em detrimento destes considerados obsequiosos, aqueles que tudo contestam mostram-se rudes, não se importando nunca com o sofrimento que possa causar.

O homem amistososo se comportará da maneira mais conveniente na sociedade. Ao ter como desígnio produzir sofrimento ou distribuir prazer, será norteado por considerações concernentes à honra, percepção e a conveniência. Este reprovará situações das quais é desonroso participar, preferindo causar desprazer não participando delas, e se recusará a aquiescer a um prazer que venha a acarretar considerável dano ao agente.

Acredita-se ser o homem amistososo também aquele que busca comportar-se tanto de acordo com seus sentimentos como que considera os alheios. Por outro lado, o homem que sempre adere aos prazeres de seus companheiros e se dispõe a ser agradável sem um motivo ulterior, mas o faz para obter algo em troca é conceituado por Aristóteles (2007, p. 138) como **bajulador**.

2.3.7. A Veracidade, a sinceridade

É a virtude concernente à verdade e à falsidade no discurso, nas ações e nas pretensões de cada um. Trata-se do tipo de comportamento em sociedade visando o prazer ou desprazer. O presunçoso, ostentador, é aquele que simula ter qualidades meritórias que realmente não detém, ou minimamente. O autodepreciador nega ou deprecia boas

qualidades que realmente detém. No meio termo, encontramos o homem sincero, franco que admite a verdade sobre suas próprias qualificações sem qualquer exagero ou exposição incompleta.

O homem que simula ter mais mérito do que tem, sem nenhum objetivo ulterior, expõe Aristóteles (2007,p. 139) “decerto é uma pessoa de caráter inferior, pois caso contrário não se regozijaria com a falsidade; mas parece mais tolo do que mau”. Autodepreciadores, que subestimam suas próprias qualidades, apesar de parecerem de caráter mais refinado, podem ser considerados farsantes e são desprezíveis, uma vez que esse arremedo de humildade parece ser realmente presunção.

2.3.8. A Pessoa Espirituosa

No tocante a amenidade no entretenimento pessoal, ressalta Aristóteles (2007, p. 81), o caráter mediano é espirituoso, a virtude é a aprazibilidade. O excesso é a bufonaria, a chocarrice e a deficiência a vulgaridade.

Aristóteles inicia suas reflexões acerca da pessoa espirituosa, expondo que a vida exige certo descanso e uma das suas formas é a conversação. Até na forma com que conversar há um certo padrão de bom gosto no comportamento social e uma certa compostura no tipo de coisas que dizemos e na nossa maneira de dizê-la.

Porém, aqueles que se mostram excessivos ao se expressar, são conceituados como vulgares, pois anseiam apresentar seu humor a todo o custo e estão mais interessados em suscitar uma risada do que manter honesto ao seu objeto do divertimento. Em detrimento dos vulgares, existem os que nunca dizem qualquer coisa divertida e se sentem ofendidos com qualquer coisa que escuta. Os virtuosos são espirituosos e versáteis, isto é, “hábeis e vivazes quanto a um sem-numero de variações”(ARISTÓTELES 2007,p. 141).

2.3.9. A Modéstia

A *Aidémôon* é o intermediário nas paixões e relativo a elas. O homem acanhado é aquele que excede na vergonha em tudo que faz e fala, enquanto aquele que mostra deficiência que não apresenta senso crítico quanto aos seus excessos na fala e no agir é

chamado de despudorado, desavergonhado. O homem de caráter mediano, expõe Aristóteles (2007, p. 81) é “recatado”.

O recato está mais ligado aos sentimentos do que uma disposição, não bem classificado como uma virtude. É definido como uma modalidade de receio de má reputação. Preocupa-se muito com o que as outras pessoas acham e falam dele.

Aristóteles expõe (2007, p. 143) que o recato é mais útil aos jovens, já que estes vivem mais em função dos sentimentos e paixões do que os adultos, incorrendo mais facilmente ao erro. O recato pode mantê-los sob controle, evitar maiores consequências, como por exemplo beber ao dirigir. Porém, louvamos jovens recatados, enquanto ninguém louvaria um adulto recatado, “visto que pensamos que não deve fazer nada do que possa se envergonhar, uma vez que este é o sentimento causado pelas ações vis, posto que não se deve realizar ações vis” (ARISTÓTELES, 2007, p. 143).

2.3.10. A Justa Indignação

A Justa-indignação é a virtude no tocante à dor ou prazer experimentados diante da sorte dos próprios semelhantes. Constitui a mediania entre a **inveja** e a **malevolência**. O indivíduo indignado justamente se desgosta com a boa sorte imerecida. O sujeito invejoso ou ciumento vai além do desgosto, sente-se mal, com dor, ante a boa sorte dos outros. Por outro lado, o indivíduo que é deficiente e insensível ante as conquistas meritórias e verdadeiras do outro é conceituado como malevolente, apresenta despeito.

2.3.11. A Justiça.

A *Dicaiosíne* - a Justiça, é a disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo e a desejar o que é justo. Dessa forma, a justiça é uma virtude completa ou é muitas vezes considerada a maior das virtudes. Por isso se diz que somente a justiça, entre todas as virtudes, é o bem do outro, visto que é possível fazer o que é vantajoso a um outro. O melhor dos homens é aquele que exerce sua virtude para com o outro, pois essa tarefa é a mais difícil.

Há dois tipos de justiça, uma que se manifesta na distribuição das honras, de dinheiro entre aqueles que tem parte na constituição; e outra, que tem um papel corretivo nas

transações entre os indivíduos; ela se divide em transações voluntárias e involuntárias. A justiça implica na correta divisão entre os bens. E sobre isso Aristóteles salienta que (2007,p. 155) “quando o todo foi dividido em duas metades, as pessoas costumam dizer que assim tem o que lhes cabe, tendo obtido o que é igual. Essa é a origem da palavra *dikaion* – Justo - que significa *dikha* – metade.

Há quem defenda outro tipo de justiça, que não se enquadra nas citadas acima, que seria a reciprocidade. A reciprocidade não é justiça, porque pagar o mal com o mal ou o bem com o bem faz parte das ações dos cidadãos, e não caracteriza o agir justo, salvo em alguns casos.

A justiça política divide-se em natural e legal. A natural é aquela que tem a mesma força em toda parte; a legal é a justiça estabelecida. Alguns pensam que toda justiça é estabelecida porque há alterações nas coisas percebidas como justas, e se fossem naturais, teriam que ser imutáveis, como o fogo que arde em toda a parte. No entanto, ambas as espécies de justiça são mutáveis, as coisas justas por convenção assemelham-se a medidas, que não são iguais em toda parte.

No tocante à justiça, cabe destacar que é o caráter voluntário ou involuntário que determina o justo. O homem somente é justo quando age de maneira voluntária, e se age involuntariamente não é justo nem injusto, a não ser por acidente.

2.4 As virtudes intelectuais

Fica claro, então, que é pela prática dos atos justos que se gera o homem justo, é pela prática de atos temperantes que se gera o homem temperante; é por meio da ação que existe a possibilidade de alguém tornar-se melhor. A virtude não é inata, mas resultado do hábito, ou seja, torna-se necessário praticá-la, exercê-la cotidianamente para nos tornarmos virtuosos. É pelos atos que praticamos, nas relações com demais homens e na inserção social, que nos tornamos justos, temperantes, prudentes ou não. E é aí que a Educação Moral deve ser enfocada e priorizada na prática pedagógica.

Contudo, as reflexões Aristotélicas demonstram que o verdadeiro aprendizado da virtude exige mais do que seguir padrões e princípios universais. É ante os dilemas e casos particulares, que se torna necessário conhecer e saber como se alcança esta justa razão.

Para tal, Aristóteles dividiu as virtudes da alma em dois grupos: as do caráter e as do intelecto.

As virtudes do caráter são as morais, aqui previamente postuladas. As intelectuais são aquelas norteadoras das morais e que aqui serão refletidas segundo o livro VI da *Ética a Nicômaco*.

Aristóteles inicia sua reflexão acerca das virtudes intelectuais salientando que a alma humana possui duas partes: a que tem um princípio racional e a privada de razão. A parte racional da alma se divide ainda em científica - direcional ou prática - e calculativa - especulativa e teórica. Como estipulado previamente, a parte privada de razão, presente também nos animais inferiores, devem ser submissas à razão. A faculdade racional científica versa sobre coisas invariáveis e a calculativa é uma parte da alma que versa sobre coisas que admitem julgamento e sujeitas a escolhas.

A alma possui ainda três elementos que controlam a ação: a sensação, a razão e o desejo. A sensação não controla a ação, e isto pode ser percebido nos animais inferiores que têm sensação, mas não produzem ação, agem apenas segundo reações aos estímulos. A razão e o desejo determinam a ação, entretanto, de modo diferente, já que a virtude moral é uma disposição para a escolha; ela envolve o desejo por um fim e a razão descobre os meios próprios para esse fim.

Se o fundamento da ação é a escolha e a origem da escolha é o desejo, ambos atrelados à razão, devem ser dirigidos a um fim. A escolha, advoga Aristóteles (2007, p. 179), “envolve necessariamente tanto o intelecto e o pensamento quanto uma certa disposição de caráter”.

Como se alcança, portanto, a virtude intelectual? Aristóteles estabelece cinco qualidades através das quais alcançamos a mediania: o conhecimento científico, a arte, a prudência - a sabedoria filosófica - , sabedoria prática e o entendimento. Ainda ressalta que a crença e a opinião são passíveis de erro.

Por conhecimento científico compreende-se como aquilo que deve ser aprendido e que é procedido por indução e às vezes por dedução. A arte é uma qualidade racional concernente ao criar que envolve um processo verdadeiro de raciocínio. É algo que se ocupa de trazer algo novo à existência.

A prudência é a característica do homem capaz de deliberar sobre o que, expõe Aristóteles (2007, p. 182), “é bom e proveitoso para si mesmo, não num ramo em particular, mas o que é vantajoso ou útil como recurso para o bem-estar em geral”.

No capítulo V, Aristóteles vem apresentar o conceito de *phronesis*, cuja base reside no saber prático ou capacidade de discernimento. Aristóteles a coloca como a virtude norteadora das demais, visto que sem tal capacidade, ou excelência, torna-se impossível alcançar o meio-termo de quaisquer outros vícios. A prudência é a virtude daquela parte da *physique* detentora da razão passível de deliberar sobre coisas variáveis, daquela parte capaz de opinar e julgar. O filósofo ainda salienta que a prudência não é apenas um conhecimento de princípios gerais, pois tem também que levar em conta fatos particulares, uma vez que está envolvida com a ação ocupando-se esta de coisas particulares.

Segundo Marcondes (2007, p. 45) a prudência aristotélica reside na “qualidade racional que leva à verdade no tocante às ações relacionadas com as coisas boas ou más para os seres humanos”. MacIntyre, ao dedicar boa parte de seu capítulo 12 refletindo sobre a *Phronesis Aristotelica*, ressalta que à todo momento somos bombardeados com dilemas e situações as quais teremos que julgar sobre como respondê-las da melhor forma. Tais escolhas, segundo o autor, exigem discernimento e o exercício da virtude que por sua vez requer “a capacidade de julgar e fazer o certo”. (2004, p. 255). O filósofo deixa claro, portanto, que não podemos julgar um vício e uma virtude independente das circunstâncias e, por isso, “o juízo tem um papel indispensável da vida do homem”. (2004, p. 262).

A prudência exige tanto o conhecimento científico como a experiência prática, experiências estas as quais o jovem não apresenta. Para Aristóteles

embora os jovens possam ser mestres em geometria, matemática e ramos similares do conhecimento, não há como considerar que um jovem possa ser prudente. Isso porque a prudência implica em conhecimento dos fatos particulares, o que somente a experiência pode propiciar. ARISTÓTELES, 2007,p. 189)

A sabedoria filosófica é tanto conhecimento científico quanto entendimento no tocante às coisas da mais excelsa natureza. É a qualidade do homem que não só sabe as conclusões que se seguem aos princípios, mas que detém a compreensão desses próprios princípios. É fruto do conhecimento e da aprendizagem. O entendimento, a compreensão verdadeira dos princípios primeiros é atrelada e necessária ao homem virtuoso.

Cabe ainda uma consideração acerca da prudência e do discernimento. A prudência é a ação em si, emite comandos, mesmo que esse seja de não agir fisicamente. Já o discernimento limita-se a pronunciar o julgamento, a escolher com base no desejo e na razão. Em detrimento as distinções feitas por Aristóteles quanto as diversas virtudes intelectuais, ele não hesita em dizer que todas elas se referem a mesma coisa: qualidades básicas e necessárias à um agir eqüitativo ante as situações.

Uma questão, por fim deve ser levantada: se não são as virtudes intelectuais as responsáveis por caracterizar um homem virtuoso, quais são suas utilidades? As virtudes do intelecto são meios para alcançar a virtude moral. Somente conhecendo teoricamente, sabendo e compreendendo-as, pode colocá-las em prática cotidianamente. Se não temos conhecimento de como melhor agir, como podemos agir melhor?

Aristóteles, por fim, ratifica que:

Mesmo que a prudência não tivesse valor prático - utilidade - ainda assim seria necessária porque é aquela virtude da parte do intelecto à qual a conduta humana é pertinente; acresça-se que nossa escolha das ações não será corretamente sem prudência tanto quando sem virtude moral, uma vez que se, por um lado, a virtude moral nos capacita a atingir o fim, a prudência nos permite adotar o meio certo para atingi-lo (ARISTÓTELES, 2007,p. 200).

É sob estes complexos e completos argumentos aristotélicos que terminamos nossas reflexões acerca da problemática da Ética. Não hesitamos em defender que, para um agir correto, isto é, para uma escolha que nos direcione a felicidade, a Educação da Virtude é imprescindível. Sem o saber teórico e a compreensão de princípios morais, a criança e o jovem estarão impossibilitados de tornarem-se adultos capazes de discernir entre o que os afastará ou levará à verdadeira felicidade.

2.5. A dificuldade e as sugestões para a prática da virtude segundo Aristóteles

Logo após postular a lista de virtudes e seus respectivos vícios, Aristóteles não hesita em salientar a tarefa árdua que é o caminho em prol da mediania no que concerne às paixões e ações. Após ratificar que “é difícil encontrar o ponto mediano em qualquer coisa”, Aristóteles ressalta

Igualmente, qualquer um pode tornar-se irado, o que é fácil, como também o é dar e gastar dinheiro, porém fazê-lo à pessoa certa, na medida certa, não constitui capacidade de todos e não é fácil; daí ser raro, louvável e nobre a realização apropriada dessas coisas. (ARISTOTELES, 2007, p. 84)

É, portanto, consciente da dificuldade que reside no agir equilibrado, que o filósofo estagirita traz-nos ainda três regras para ajudar-nos neste caminho à felicidade. A primeira é que ao visarmos à mediania, deve-se evitar o extremo mais oposto ao equilíbrio. Se a vaidade, por exemplo, é mais excessivamente distante da humildade do que a humildade indébita, deve-se recorrer à primeira.

A segunda regra é que em todo momento devemos estar atentos para aquilo que é prazeroso. Devemos buscar colocá-lo, assim como as dores, submissas à razão. Devemos agir em prol da escolha, desejo discernido e não apenas do desejo irracional.

A terceira regra consiste em observar a quais erros estamos nós, mais propensos. Como seres individuais, somos formados por diferentes excessos e faltas. A partir da auto-consciência, da auto-crítica, e da constante auto-observação, postula Aristóteles (2007, p. 84), “descobriremos quais estão atentando para o prazer ou dor”. A seguir, teremos que nos arrastar na direção oposta, pois rumando para longe do nosso erro costumeiro estabeleceremos um curso mediano.

Essas três regras são, para Aristóteles, as precauções que nos capacitarão da melhor forma a atingir a mediania. Mas, expõe o filósofo não há dúvida de que se trata de difícil tarefa, especialmente em casos particulares. Porém, mais tarde salienta que:

o que se mostra claro é que é a disposição mediana em cada setor da conduta que é louvável, embora devamos por vezes nos inclinar para o excesso e, por vezes, para a deficiência, uma vez ser este o modo mais fácil de atingir a mediania e o rumo correto (ARISTOTELES, 2007, p. 85).

Muitas são as contribuições trazidas por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*. A Teoria da Justa-medida nos traz relevantes fundamentos para nortear o Agir Humano da melhor forma rumo à felicidade. O autor não hesita em ressaltar a dificuldade implicada na constante atenção aos pensamentos, no controle dos desejos e no agir segundo escolhas – racionais. Para o jovem, esse caminho torna-se ainda mais difícil, porém mais importante, porque é a educação, isto é, a constante busca por compreender e praticar hábitos virtuosos que formarão seu caráter. No adulto é o caráter que incitará o agir - correto no caso do homem virtuoso.

O caminho não é fácil, na verdade é “tarefa árdua” como expõe Aristóteles. No entanto, podemos dizer que três conselhos são trazidos na *Ética a Nicômaco* para ajudar-nos neste caminhar: atenção aos desejos surgidos; quando necessário, visar os vícios mais próximos da mediania em detrimento dos mais excessivos, e a autoconsciência, a capacidade de julgar nossas próprias ações frente as nossas paixões e ações. Tarefa essa, a meu ver, de maior dificuldade.

Neste momento podemos, então, refletir sobre a importância da educação das virtudes intelectuais na Escola. Como Aristóteles ressalta, erramos e erraremos muitas vezes no caminho rumo à mediania. No entanto, é a intenção e a busca constante em agir virtuosamente que nos aproximará da verdadeira felicidade. E para isso a Educação Ética torna-se necessária.

No entanto, cabe levantarmos mais uma questão: se todos querem ser felizes, porque os jovens agem de forma divergente daquilo que sabemos que os levará a felicidade? O que significa, de fato, a frase tão difundida de que “os jovens são impulsivos”? Nesse momento, pensamos que o professor que compreende os “mecanismos psíquicos” de seus alunos, que os compreende como “seres desejantes”, terão instrumentos mais efetivos para fomentar a Educação Moral de seus alunos.

O que faz o homem agir? Com base em que parâmetros e sob quais condições os jovens se manifestam? O que leva o jovem a agir de maneira errada, isto é, de forma que traga maior sofrimento para ele e para àqueles que estão ao seu redor? Em que fase de desenvolvimento moral esta criança e jovem se encontram? Será que eles conhecem seus próprios vícios, seus excessos e suas faltas?

MacIntyre ressalta no fim de seu capítulo 12 que, faltam explicações à Aristóteles mediante aos conflitos inerentes ao homem, ao agir entre o Bem e o Mal. Para o autor, Aristóteles, fica cego ante as evidências dos momentos nos quais o homem é incitado a lidar com seus vícios e suas virtudes, e ressalta:

A ausência desse reconhecimento da centralidade da oposição e do conflito na vida humana também esconde de Aristóteles uma importante fonte de aprendizado humano sobre as virtudes e um importante meio de vivência humana das virtudes.”(MacIntyre 2001, p. 277).

É nesse ponto, que acreditamos que as contribuições da Teoria Psicanalítica e os preceitos defendidos por Freud, no que concerne à formação e aos mecanismos psíquicos contribuem com as reflexões sobre a problemática do Agir Humano.

Na medida em que visa esclarecer a origem e os mecanismos os quais incita o homem a agir acreditamos que certos preceitos defendidos por Freud são de grande relevância a uma Teoria Ética para o século XXI.

Defendemos aqui que os pressupostos apresentados por Freud acerca da formação e dos mecanismos psíquicos podem contribuir sobremaneira para a compreensão do agir dos nossos jovens alunos. Considerá-los com “seres desejantes” (RINALDI, 1996) faz-se necessário, assim como seres formados por vícios e excessos. No entanto, como já salientado na introdução, um dos deveres norteadores da prática docente, como explicita Kupfer (2005) reside no buscar para nossos alunos do equilíbrio “entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à das pulsões sexuais – e as necessidades sociais”. Questionamos: não seria este equilíbrio, o ensino aos nossos alunos da “justa-medida”, da virtude, como expõe Aristóteles? Para tal, não se mostra necessário compreender, ou melhor, fomentar nos nossos alunos a consciência de seus desejos e de sua busca pelo prazer imediato, mostrando-os os perigos e problemas à eles iminentes? O que Freud tem a nos dizer acerca da moralidade?

CAPÍTULO III

A MORALIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE FREUDIANA

3.1. Considerações iniciais da obra freudiana

Vivemos um tempo que tem se caracterizado como de fragmentação, de dispersão de sentidos, de fim de utopias. Fala-se em crise de valores morais, manifesta tanto no cotidiano através dos comportamentos individuais, quanto na vida política (RINALDI, 1996, p.11).

São com estas palavras que a psicanalista Doris Rinaldi introduz sua obra “Ética da diferença”, na qual propõe um diálogo profundo entre psicanálise e a antropologia para fundamentar uma ética para a modernidade. A autora desenvolve reflexões concernentes à questão da moralidade com a preocupação de desvincular-se das relações de poder ou do serviço de bens, hoje, muitas vezes, influenciadores, quando não determinantes, dos ideais morais consensuais.

Ao analisar inicialmente o campo da reflexão moral, Rinaldi (1996,p.11)) salienta que a falência, hoje evidente, dos antigos valores morais tem como resultado a exacerbação do individualismo na chamada “cultura do narcisismo”, isto é, tempo em que os ideais sociais representam os ideais do Eu. Por outro lado, podemos também evidenciar a expansão de uma “razão cínica” que apenas ratifica a distância entre os princípios morais e sua prática. É, então, entre este narcisismo e o cinismo que a discussão da Ética, torna-se não só imperiosa como urgente e, por meio do qual podemos evidenciar a relevância de se buscar contribuições das diversas áreas para fundamentá-la.

É nesse sentido, e instigada por estas iniciais reflexões, que visamos no presente capítulo, trazer contribuições da psicanálise, principalmente das leituras freudianas acerca da moralidade, para estabelecer a discussão da Ética já aqui iniciada a partir das obras de Aristóteles e MacIntyre. No entanto, buscar dialogar com autores de áreas, aparentemente, dicotômicas exige umas iniciais ressalvas.

As leituras Freudianas foram escolhidas por muitos motivos. No entanto, a motivação inicial pela busca da psicanálise foi a crítica de MacIntyre à Teoria Ética de Aristóteles no que concerne à ausência do reconhecimento da centralidade da oposição e do conflito na vida humana. Relembrando: para MacIntyre, faltam explicações à Aristóteles mediante os conflitos inerentes ao homem, “ao agir entre o Bem e o Mal” (MACINTYRE, 2001, p. 277). E é justamente esse conflito inerentes aos mecanismos psíquicos um dos objetos de estudo de Freud.

Compartilhando ou discordando dos preceitos apresentados por Freud, não podemos negar a relevância de seus estudos para sociedade contemporânea. Não dá para falar em comportamento humano, em conflito psíquico sem recorrermos hoje à psicanálise. Segundo Rinaldi (1996, p. 12) “a relação do homem com o mundo e consigo mesmo muda de perspectiva a partir da descoberta do inconsciente, que embora nem sempre considerada em sua plenitude, não pode mais ser ignorada”.

Refletindo sobre o advento da psicanálise no ocidente e defendendo que a virada freudiana abalou profundamente algumas convicções a respeito das relações do homem com o Bem, Maria Rita Kehl (2005, p. 7) explicita que tudo isso, passou a exigir que repensássemos “os fundamentos éticos do laço social a partir da descoberta das determinações inconscientes da ação humana”. E pergunta:

Qual o papel da psicanálise na desconstrução dos parâmetros que sustentavam uma ética implícita na tradição moderna? Qual a contribuição da psicanálise freudiana para a criação de novos vetores que orientem uma ética para a modernidade e, sobretudo, para a vida contemporânea? (KEHL, 2005, p. 8).

Ao apresentar a coletânea organizada por Amélia Almeida intitulada *Especificidades da ética da Psicanálise* (2005) Ida Freitas ressalta as implicações que a ênfase no estudo do inconsciente nos trouxe para pensarmos o problema do comportamento humano hoje. Direcionando-se ao campo da Ética, Freitas expõe (2005, p.8) que “a especificidade da ética da psicanálise muda a compreensão deste campo, sem que, no entanto, venha negar a existência externa e real das categorias do Bem e do Mal”.

Buscando trazer contribuições dos preceitos defendidos por Freud para pensar a moralidade e os valores hoje postos em discussão, Vieira (2001, p. 116), nos instiga, ainda mais, com a reflexão: “Ao contrário do que se pensa o senso comum sobre a psicanálise, a existência do inconsciente não desculpa o homem de seus atos. Não se admite, neste campo, um não fiz isto, foi meu inconsciente”. E é a partir de tais explicitações, que indagamos: como pensar o agir humano hoje, sem levar em conta questões que recorram ao racional, ao irracional, ao inconsciente, desejo, pulsão, agir? O que nos faz agir? O que faz nossos alunos serem “comportados” ou “indisciplinados” – palavras estas tão revisitadas no cotidiano escolar? Qual a origem de nossas ações?

Direcionando suas idéias à prática pedagógica, Freud nos traz algumas considerações no apêndice H - *O interesse educacional da psicanálise*, apresentado no texto intitulado *O interesse científico da psicanálise* de 1913. O autor ressalta a importância dos professores

compreenderem o desenvolvimento psicossocial de seus alunos, assim como, de buscarem a melhor maneira de direcionarem os impulsos infantis, e expõe que

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças (FREUD 1913/1996 p. 191)

A psicanálise, para a professora Eliane Lopes (2001) é “um saber a disposição daqueles que interrogam o mal-estar: na cultura, na civilização, de sermos homens e mulheres, de termos sido educados, de estarmos educando”. Ao refletir sobre a relevância dos estudos psicanalíticos, a professora do programa de pós-graduação em Educação da UFMG, salienta ainda que “partilhar desta interrogação interessa à Educação”(LOPES, 2001, p. 7).

Como podemos perceber, a relevância dos estudos psicanalíticos alcançada na cultura ocidental moderna não apenas reside na inauguração de um novo campo do saber, mas, principalmente, na sua influência em tantas outras áreas do conhecimento como é o caso da história, biologia, física, filosofia, lingüística e na educação. O nosso mal-estar na cultura é o da diluição das certezas, da dispersão dos valores, e, portanto, ressalta Rinaldi (1996, p. 13), “a discussão dessas questões em um terreno onde se cruzam diferentes campos do saber ganha, portanto, uma importância renovada”.

E é esse um dos objetivos da dissertação aqui apresentada: um diálogo entre Aristóteles e Freud. Diálogo com convergências, divergências, e, acima de tudo, complementaridade. Acreditamos que é com o cruzamento destas informações, é com o fim destes limites tão bem estipulados pelas muitas “especializações”, que uma compreensão mais profunda do mundo pode ser alcançada. Como ratifica Morin (1991) “o mundo é um todo indissociável”. A sociedade deve ser compreendida – na medida do possível – por meio de uma abordagem multidisciplinar. As áreas são híbridas, os homens que as formaram dicotômicas.

Foi então, buscando trabalhar com o cruzamento de informações, ou, como defende Carmem Gabriel (2006) “trabalhar com as tensões”, que buscamos trazer as contribuições psicanalíticas para junto das reflexões Aristotélicas, e nesse sentido, formular uma proposta de abordagem do tema da Ética para os Cursos de Licenciatura.

Para isso, contudo, um cuidado maior com os dados apresentados, tornou-se ainda mais imperioso. E é nesse ponto que seguimos o sábio conselho da professora da UFRJ, Heloísa Buarque de Holanda, apresentado por Stela Caputo (2005) quando critica a pressa de

muitos estudiosos em dar conta de novos problemas: “Diante de uma nova questão, vale a pena manter a burrice por algum tempo”.

Manter a burrice é quase essencial para se compreender a obra de Freud. Conversar com diversos estudiosos, ler sua biografia, compreender o momento histórico e recorrer ao contexto sócio-cultural de onde o autor se expõe, mostrou-se imprescindível. Afinal, a obra de Aristóteles data do século IV a.C., de Freud do século XIX e as de MacIntyre iniciam-se no século XX.

Ante este “dilema”, como classificaria Kohlberg, buscamos no presente capítulo apresentar, apenas, as reflexões freudianas, e quando necessário a sua leitura feita por Lacan, dos tópicos relacionados ao problema da moralidade. Pretendo com isso, obter as informações necessárias para, no capítulo VI, quando serão expostas as implicações éticas pedagógicas, apresentarmos um profundo diálogo entre os autores revisitados.

Para tal, apresentarei ora às preposições defendidas pelo psicanalista (tese), ora topar com seus críticos (antítese), visando saber se há a possibilidade de uma dialética possível. Tudo, claro, sem esquecer o conselho: manter a burrice!

3.2. Os pressupostos freudianos da moralidade

A abrangência dos estudos realizados por Freud é uma das características marcantes da sua obra. Contudo, é devido à extensão e à complexidade da sua produção teórica, ante os limites que o trabalho aqui apresentado nos impõem, que nos deteremos apenas a apresentar uma análise dos textos nos quais Freud aborda questões concernentes à moralidade. Alguns tópicos e temas serão aqui enfocados:

1. A formação psíquica e, principalmente, do desejo apresentadas inicialmente nas leituras do *Projeto de 1895*, no qual o autor expõe inicialmente o termo *Das Ding, a Coisa*; sua reformulação apresentada na obra *A interpretação dos sonhos* quando revisita sua inerente insaciabilidade, e no texto *Além do princípio do prazer* representante da fase final das concepções freudianas metapsicológicas.

2. A ambigüidade aproximação/ afastamento essencialmente presente nas relações sociais e refletida nas obras *Psicologia de Grupo e análise do Eu* (1921) e *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*(1908).

3. O caminho teórico percorrido por Freud, no decorrer de suas obras, referente ao “princípio do prazer”, salientando as suas reflexões após 1920.

4. O processo de sublimação apresentado por Freud inicialmente em *Introdução ao narcisismo*(1914), aprofundado depois por Anna Freud em 1948, enfocando as reflexões direcionadas à área educacional.

5. A formação do sentimento de culpa que funda os laços sociais a partir da leitura de *Totem e Tabu*, texto fundamental da discutida antropologia freudiana.

6. A relação entre os conceitos “Ideal de Eu”, “Identificação” e “SuperEu” ressaltada na obra *Psicologia de Grupo e análise do Eu* (1921), *O Ego e o Id* (1923) e *O mal estar na civilização* (1930).

Inicialmente, cabe lembrarmos que, no que se refere à questão da moralidade, Freud ressaltava a grande valorização dada ao campo da Ética, por meio do qual as pessoas esperassem soluções importantes para os problemas que as infligiam nas relações entre si. Diante disso, recusava-se, como expõe Rinaldi (1996, p. 43) colocar-se como um “profeta”, ou um reformador da sociedade que traria uma *weltanschauung*, já que a própria idéia de uma explicação totalizante, implícita na noção de *weltanschauung*, era incompatível com seu conceito de ciência. No entanto, ao inferirmos, hoje, uma visão psicanalítica da moral e da ética, não podemos negar que uma nova visão de mundo foi estipulada por Freud.

Ao trazer uma crítica à epistemologia psicanalítica, em *O problema da verdade na psicanálise aplicada*, Charles Hanly (1995) resalta que ao nos referirmos a uma possível prática normativa da psicanálise cabe refletirmos previamente a diferença entre enunciados normativos e descritivos. A psicanálise, diferente de certas teorias filosóficas, ou mesmo dos códigos morais, de leis sociais e valores culturalmente estipulados, tem como objetivo trazer um relato psicogênico dos valores, sem defender ou tomar partido de alguns em

detrimento de outros. A psicanálise, segundo Hanly “oferece um relato descritivo da gênese do normativo. Pode proporcionar uma história natural e explicação desta gênese através do modo como ela integra uma perspectiva de desenvolvimento e um ponto de vista dinâmico” (HANLY, 1995, p. 208).

No entanto, a discussão sobre psicanálise e valores não termina aí para Hanly (1995, p. 208);, que continua, evocando a questão “Se a psicanálise é uma ciência empírica, qual pode ser o lugar dos valores em sua teoria e prática?”

Buscando contribuir com enunciados descritivos, porém, não normativos, Freud, salienta Rinaldi (1996,p.43) também recusava a idéia de uma ética enquanto “ordem universal”, o que o afasta do pensamento Aristotélico, Cristão ou Kantiano. Entretanto, de forma semelhante a Aristóteles, rejeita a suposição da existência de uma capacidade original do homem de distinguir o bem do mal.

No entanto, Antonio Quinet traz-nos inquietantes citações no prefácio da obra de Maurano (1999) na qual a autora realiza um percurso teórico das questões morais incitadas por Freud e aprofundadas por Lacan no seu Seminário de 1959/60.

Após relembrar a ressalva realizada por Lacan acerca da importância dos precursores escritos Aristotélicos, Quinet salienta, por outro lado, o desacordo entre a psicanálise e a ética Aristotélica, a qual defende que toda ação tende para um bem qualquer. Quinet continua, sob o aporte teórico da obra Lacaniana ratificando que

Esse Bem Supremo, compreendido como a felicidade, consiste na atividade **teorética**, a contemplação, que se basta a si mesma, possuindo plena suficiência. **Trata-se da atividade do sábio que, sendo um homem feliz, prescinde, salvo o mínimo, de tudo material.** É a atividade divina por excelência, que permite separar os homens dos animais, fazendo-os participar da natureza de Deus, cuja atividade concebível é a contemplação, pois não é concebível é a contemplação, pois não é possível conceber-se um Deus que trabalhe. (QUINET, 1999, p. 12, grifo meu)

Relembramos que Aristóteles, ao escrever sua *Ética a Nicômaco* quatrocentos anos antes de Cristo, não se direciona, em momento nenhum, à Deus, atividade divina e, muito menos, defende a felicidade como contemplação. A despeito de uma atividade teorética, a prática da virtude exige muito “trabalho do homem”, se assemelhando até, àquela prática dos defensores da descoberta dos desejos inconscientes para que possamos controlá-los, ou ao menos, evitar patologias. Podemos dizer que o **trabalho** de descoberta do inconsciente é tão interminável quanto a descoberta, pelo homem, dos seus vícios para a prática do equilíbrio – da virtude. A propósito: não seria a mesma coisa?

Continuando a refletir sobre a felicidade aristotélica, Lacan afirma, que a psicanálise caminha em desacordo com os adeptos de um Ideal, de um amor genital. A psicanálise vai nos ensinar, escreve Quinet, que “não há Bem Supremo, e que a completude é da ordem do imaginário, pois o sujeito é marcado pela falta-a-ser: seu complemento está perdido para sempre” (1999, p.13). É, enfocando essa falta - condição necessária ao desejo cuja saciabilidade completa é impossível - que Freud vai apresentar-nos *a Coisa*, re-interpretada por Lacan como “produto da operação da linguagem sobre o real do vivente”(MAURANO, 1999, p. 13).

A questão da formação do desejo, assim como sua intrínseca insaciabilidade, é central para uma reflexão ética a partir da visão psicanalítica e, já havia sido enunciada por Freud no seu *Projeto de uma Psicologia Científica* em 1895. Posteriormente foi revisitada em 1900 na obra *A interpretação de sonhos* e ampliada em *Além do princípio do prazer* de 1920.

No *Projeto para uma psicologia científica (1895/1895)* Freud apresenta a primeira estrutura do aparelho psíquico, assim como a formação do desejo, tendo como referência um aparelho reflexo que descarrega qualquer excitação sensorial através de uma via motora. O princípio da inércia, o qual rege o psiquismo, incitava os neurônios a desfazer-se de Q^2 sejam eles provenientes do meio externo ou intrínsecos ao próprio corpo. A lei da constância exige que o sistema nervoso mantenha uma quota de Q num nível mais baixo possível, ao mesmo tempo em que procura se proteger contra qualquer aumento desta cota, ou seja, mantê-la constante. O prazer resultaria da descarga deste Q .

Quando lidamos com estímulos endógenos - responsáveis pelas necessidades vitais de comida, bebida, entre outras – é sabido, para Freud (1895/1950), que o sistema nervoso não pode descarregar toda a energia recebida, devendo suportar uma certa quantidade de Q . E é ao direcionar-se ao quantum de energia que precisa ser descarregado que, Freud salientará a concepção de desamparo original do ser humano e analisará as primeiras experiências de satisfação cujas conseqüências decisivas determinam todo o desenvolvimento das funções vitais.

Ainda no *Projeto de 1895*, Freud introduz sua preocupação com a moralidade e elabora, como expõe Rinaldi (1996, p.46) uma “arqueologia da moral”. Nela o autor defende que a moralidade não é apenas algo imposto pelas relações sociais aos desejos individuais, mas, a

² A quantidade de excitação ligada à estimulação sensorial

necessidade da moral é inerente ao aparelho psíquico. A moral, para Freud, não é, apenas, oriunda das relações sociais que se sobrepõem aos desejos individuais, mas, segundo Rinaldi (1996, p. 46), “ a necessidade da moral está inscrita na própria constituição psíquica do homem, na sua forma específica de obter satisfação”.

O psicanalista se aprofunda e fundamenta tais preceitos recorrendo à formação psíquica desde o nascimento do bebê. Para ele, a satisfação pulsional está vinculada à relação do sujeito com o próximo, conceituado como o “complexo do próximo”. É através do semelhante que se dá a primeira apreensão da realidade para o sujeito e, é essa primeira experiência de satisfação, caracterizada pelo desamparo primordial, que marcará o Ser Humano.

Quando surgem no *infans*³ os estímulos responsáveis pela fome, sede e demais necessidades primárias, o bebê incapaz de saciá-los sozinho, busca descarregar a tensão surgida através do movimento, da expressão emocional, que incitará a ajuda alheia e modificará o mundo externo. Explicando a constituição do que conceitua como a “primeira experiência de satisfação” imbricada na incapacidade de descarregar tais tensões, completa Freud

O organismo humano é, a princípio, incapaz de levar a cabo essa ação específica. Ele se efetua por meio da assistência alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é atraída para o estado em que se encontra a criança, mediante a condução da descarga pela via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humano é a fonte primordial de todos os motivos morais. (FREUD, 1895/1950, p. 422)

Essa primeira experiência de satisfação é acompanhada de uma percepção que fica registrado para sempre. Tal registro divide-se em dois componentes: um traço de memória, reconhecíveis no campo perceptivo, que permitem a compreensão e identificação do próximo e que podem ser processados, reconhecidos pelo *infans*; e, uma parte inassimilável, intraduzível psiquicamente, cuja estrutura constante permanece retida como uma *Coisa*. Essa impressão sem correspondência no campo perceptivo é, salienta Rinaldi (1999, p. 8), “enquistada no seio do movimento desejante, é responsável pela insaciabilidade do desejo humano”.

O reconhecimento do próximo, deste semelhante que o cuida, ou do objeto primordial de satisfação, nunca será completo, resistindo algo que Freud veio a chamar de *das Ding*, a

³ Aquele que não fala. (Rinaldi 1996, p. 8)

Coisa que aparece como estranho ou hostil. Este objeto de satisfação será perdido e toda busca em reencontrá-lo será fracassada. É deste buraco, ou como conceituará posteriormente Lacan (1959/1960) desta “Coisa inassimilável ao juízo” e causa do desejo do homem, que originará a ambivalência que caracteriza a relação do sujeito com o seu próximo e será a causa de toda a moralidade.

A relação social humana, segundo Rinaldi (1996, p.48) ficará marcada por uma “radical intersubjetividade” que implica em um só tempo aproximação e afastamento; é uma distância íntima que se chama proximidade. Em *Psicologia de grupo e análise do eu* (1921) Freud reflete sobre o sofrimento e a hostilidade advinda da relação com o outro e reforça que é desta dependência, marcada pela ambivalência e, principalmente pela carência instintual que nascem as relações sociais e, conseqüentemente, as regras morais.

Ao mesmo tempo em que depende do outro para sobreviver e, durante toda a vida adulta para obter prazer, este outro é considerado, também, a fonte de todo o seu sofrimento. A ambivalência da relação vai exigir, portanto, que regras e normas sociais sejam estipuladas, como nos mostra toda a história da Humanidade. É da necessidade de se relacionar com o outro, e da ambivalência característica desta relação que, segundo Freud, nascem as regras morais.

Em *O mal-estar na civilização*(1930), o autor, depois de muito refletir sobre os relacionamentos sociais no decorrer de suas obras, não hesita em repetir que estes promovem no homem sua maior fonte de sofrimento. Tudo porque é na prática social que emerge a luta entre as exigências da pulsão – as quais requerem satisfação e dependem do outro para tal - e as restrições da moral civilizada - por sua vez oriunda, também, da relação com o próximo. Este conflito, entretanto, é a questão central com a qual o homem tem que lidar durante toda sua vida, e, para a psicanálise, é norteadora de toda a reflexão Ética.

Embora a obra *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna* (1908) seja conhecida como a primeira dedicada, pelo psicanalista, às suas longas exposições acerca do antagonismo entre civilização e vida instintual, tais convicções estão implícitas em muitos dos anteriores escritos, inclusive ao salientar a sua teoria do impacto do período de latência sobre o desenvolvimento da sexualidade.

Ao defender uma reforma nos códigos morais e valores norteadores da sociedade vigente - relembra-se da Viena no século XIX - no texto de 1908 Freud acusa que

sob o regime de uma moral sexual civilizada, a saúde e a eficiência dos indivíduos esteja sujeita a danos, e que tais prejuízos causados pelos sacrifícios

que lhes são exigidos terminem em atingir um grau tão elevado, que indiretamente cheguem a colocar também em perigo os objetivos culturais. (FREUD, 1908/1996 p. 169)

Inicialmente, o autor ressalta no texto de 1908 a hipótese de que o aumento excessivo das doenças neuróticas, na época, pode ter sido causada pela vida moderna civilizada, caracterizada pelo grau excessivo de deveres profissionais, exigências impostas à eficiência profissional do indivíduo, ânsia pelos prazeres materiais e estímulos neurais decorrentes da comunicação resultantes das redes telegráficas e telefônicas. “A vida urbana torna-se cada vez mais sofisticada e intranquã. Os nervos exaustos buscam refúgios em maiores estímulos e em prazeres mais intensos, caindo ainda em maior exaustão” ressalta Freud (1908, p. 171).

Posteriormente, Freud defende que estas explicações indicam os perigos inerentes à evolução da civilização moderna, mas são deficientes e incompletas. Tais reflexões carecem de informações mais precisas para explicar as peculiaridades do fator etiológico causador da neurose: a repressão da vida sexual através da moral sexual civilizada que os rege. Nesse ponto, Freud expõe que

Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas da personalidade. Dessas contribuições resulta o acervo cultural comum de bens materiais (FREUD, 1908,1996,p.173).

Ante tais reflexões, algumas perguntas devem ser realizadas. Invocando sempre a necessidade de uma reforma nos códigos morais, na cultura e na **educação**, os quais, na Europa do século XIX é repressiva em excesso, para Freud torna-se imperioso indagarmos se a nossa moral sexual civilizada vale o sacrifício que impõe à satisfação e ao prazer.

Neste ponto, algumas reflexões sobre a Educação foram apresentadas por Freud. Para ele, a Educação, com todo o seu grau de repressão e autoritarismo, seria, senão a principal, umas das grandes responsáveis pelas doenças nervosas. Para Freud, seria a moral transmitida pela Educação, explicita Kupfer (2005, p. 36), que “incute no indivíduo as noções de pecado e de vergonha que ele deve ter diante das práticas sexuais”. Essas foram as introdutórias reflexões de Freud, as quais foram se modificando ao longo de sua obra. A autora segue suas exposições expondo que após 1896

Freud se dá conta de que há, no interior da própria sexualidade, um desprazer – e é este desprazer que dá força a sexualidade, não o contrário. As forças morais não vêm **de** encontro às tendências do indivíduo – no sentido de que se chocam contra elas – mas vão ao encontro dessas tendências – no sentido de que

trabalham junto a elas, em comunhão de interesses. (KUPFER, 2005, p. 37, grifo do autor).

O psicanalista, então, conclui que uma vida sem restrições, inteiramente dominada pelas pulsões, seria impossível e, e até, como evocou posteriormente, “mortal”. É em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o eu opera o recalque da sexualidade. Esse recalque descoberto no trabalho clínico, ratifica Kupfer, “não pode deixar de estar presente e ser necessário a todo aparelho psíquico “saudável”. (KUPFER, 2005, p. 37).

Como o publicado em 1895, muitos foram os trabalhos aos quais Freud dedicou seus escritos ao “princípio do prazer”, ao desejo, sua inerente insaciabilidade e aos sentimentos de culpa que os acompanha. De forma semelhante ao recalque, algumas mudanças conceituais e de posição podem ser notadas no decorrer da obra freudiana.

Na série dos trabalhos metapsicológicos, Freud apresenta a obra *Além do princípio do prazer*, conhecida como uma introdução da fase final de suas concepções. Nesta, Freud se aprofunda não só nas reflexões concernentes ao “princípio do prazer”, chamando a atenção para a compulsão à repetição, como reflete sobre o problema da destrutividade, que ficará cada vez mais presente nos seus textos ulteriores.

Revendo suas iniciais exposições referentes à regência do “princípio do prazer” no funcionamento psíquico, Freud expõe que é incorreto falar da sua dominância sobre o curso dos processos mentais. O psicanalista ressalta que se esta dominância existisse “a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão desse tipo” (FREUD, 1920/1996, p.19)

É, portanto, ao se aprofundar nos motivos que fazem o princípio do prazer ser inibido, que Freud salienta:

o princípio do prazer é próprio de um método primário de funcionamento do aparelho mental, mas que do ponto de vista de autopreservação do organismo entre as dificuldades do mundo externo, ele é, desde o início, ineficaz e até mesmo altamente perigoso. Sob a influência dos instintos de autopreservação do Ego, o princípio de prazer é substituído pelo princípio de realidade. Esse último princípio não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer, não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandona de uma série de possibilidades de obtê-las, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer”. (FREUD, 1920/1996, p. 20)

Concomitante ao princípio da realidade, o psicanalista segue refletindo sobre outros possíveis motivos capazes de adiar ou suspender, temporariamente, a busca pelo prazer.

Freud introduz a obra de 1920 recorrendo a idéia da existência de um fenômeno clínico, ao qual atribui as características de um instinto: a “compulsão à repetição”.

Ao expor sobre a busca inerente ao psiquismo de retornar a fases anteriores, o pensador expõe que é difícil abandonarmos a crença de que “existe em ação nos seres humanos um instinto para a perfeição, instinto que os trouxe a seu atual nível de realização intelectual e sublimação ética e do qual se zele pelo seu desenvolvimento em super-homens”. E mais tarde ainda completa dizendo que

se procurar restaurar um estado anterior de coisas constitui característica tão universal dos instintos, não precisaremos surpreender-nos com que tantos processos se realizem na vida mental independente do princípio do prazer (FREUD, 1996/1920, p. 41)

Na última página da obra de 1920 o psicanalista, portanto, vem concluir suas premissas referentes ao “princípio do prazer”. Freud defende a **não** dominância da busca imediata pelo prazer como princípio do aparelho psíquico. Para o autor “o princípio do prazer, então, é uma **tendência** que opera a serviço de uma função, cuja missão é libertar inteiramente o aparelho mental de excitações, conservar a quantidade de excitação constante nele, ou mantê-la tão baixa quanto possível”. (FREUD, 1996/1920, p. 75)

Ao ratificar, portanto, a superioridade da compulsão à repetição ante o princípio do prazer e a insaciabilidade dos desejos inerentes a sua constituição psíquica, a obra de 1920 nos incita com a idéia de que a impressão de uma capacidade inata à evolução, ou de um impulso, como defende mais tarde o psicanalista “no sentido de maior perfeição”, é resultado da repressão instintual. Em suma, evoluir, amadurecer seria a repressão da compulsão à repetição, que por sua vez, sobrepõe-se ao prazer. E ante tal reflexão, fica a pergunta: a satisfação do prazer implica, mais uma vez, na capacidade de reprimir, ou, de utilizar dos diversos mecanismos para redirecionar tais impulsos?

Nesse sentido, Ida Freitas (2005, p.8) afirma que “a humanidade tem a capacidade de construir toda uma civilização e a mesma, de até mais potente, para destruí-la. Criação e destruição caminham juntas na história da humanidade”. Segundo ainda a autora, a busca pelo prazer absoluto, e o esforço insistente pela repetição da experiência primária de satisfação, é o que a civilização humana tem de mais precioso, já que essa sim, é a causa da “evolução”, criação e construção. A questão vai direcionar-se, portanto, ao encaminhamento destas pulsões. É a sublimação de tais impulsos inconscientes, para os quais as categorias de Bem e Mal não podem ser assimiladas, que a produção e a evolução da cultura torna-se possível.

É a privação real do objeto, a impossibilidade do prazer total fonte de todo desejo e, conseqüentemente, motivo de toda a ação humana, explicita Rinaldi (1996, p.8), que se torna imperativo ao Homem, “representar, simbolizar e substituir esse enigmático objeto de desejo”.

Segundo Freud (1908), a civilização não apenas repousa sobre a renúncia ou o recalçamento das pulsões, mas também é construída pela sua sublimação, o qual resulta em um acervo cultural necessário ao homem, e ainda completa expondo que

Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus tributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade (FREUD, 1976/1908,p. 192)

Mais tarde em *Introdução ao narcisismo*(1914) o autor conceitua o processo de sublimação como a capacidade de deslocamento das pulsões sexuais – sem envolver recalçamento e perder intensidade – à criação de valores e objetos socialmente reconhecidos, em torno dos quais circula a libido. Tal capacidade, segundo ainda o pensador, vai variar de indivíduo para indivíduo.

Ao salientar a importância da sublimação que, Freud, traz-nos importantes contribuições à educação. No seu apêndice H intitulado *O interesse educacional da psicanálise* exposta no texto *O interesse científico da psicanálise* de 1913, o psicanalista apresenta que

preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida. (FREUD, 1914/1996, p. 191)

Muuss lembra em sua *Teoria da Adolescência* (1971,p.45/46) que Freud viu “na aplicação da psicanálise para a Educação a mais importante de todas as suas contribuições” e dentre suas diretrizes, o conceito e o processo da sublimação. A educação que, em detrimento à repressão pura, estimula o processo de sublimação, permite que o indivíduo encontre formas substitutas de satisfação para as energias libidinais e liberte suas tensões, sem recorrer à neurose ou à violência.

Através da sublimação, Freud acreditava que as fontes de sexualidade são descarregadas e utilizadas em outras esferas, permitindo, desta forma, um considerável aumento da capacidade psíquica. E foi por meio da sublimação, continua o autor, que “os impulsos sexuais contribuíram poderosamente para as maiores conquistas culturais, artísticas e sociais da mente humana”(FREUD 1925 apud Muuss 1971).

Ao sublimar evita-se a repressão excessiva das pulsões, porém, nega-se também, a sua satisfação total, o que entra em acordo com a constituição do aparelho psíquico humano. A falta de limites e a saciedade total dos seus desejos não só poderá transformar-se em fonte de ansiedade como de sofrimento ao indivíduo. A culpa, para o autor, faz parte da constituição psíquica humana desde os primórdios da civilização.

Freud aprofunda suas concepções acerca da explicação da formação destes laços sociais e morais a partir de 1913. Em *Toten e tabu*, obra conhecida como precursora da antropologia freudiana, o pensador defende que é do sentimento de culpa derivado do parricídio originário que os sistemas de regras e valores são originados.

A sociedade passa a existir, como expõe Rinaldi (1996, p.50) a partir de um “ato fundador do qual deriva todo o sentimento de culpa, em virtude do crime cometido em comum e pela necessidade de impedir a sua repetição”, isto é, consciência do amor surgido no “complexo de Édipo”. As regras consensuais morais e sociais têm raízes na ambivalência que caracteriza a relação dos pais com os filhos, do remorso que surge após o ato.

A morte do pai não libera o gozo aos filhos como expõe Freud (1913), mas, “torna-se mais forte do que fora vivo”, ratificando as regras que impeçam a repetição. As leis, portanto, que proíbem o homicídio e o incesto, são nesta obra, os dois tabus a partir dos quais a moralidade humana originou-se. Este sentimento de culpa, porém agora explicitada de uma forma diferente por Freud, permanecerá na formação psíquica do sujeito como *a Coisa Freudiana*.

De maneira resumida, o homem sente-se culpado ao saciar totalmente seus desejos, já que não é isso que aprendeu nas suas primeiras lições na vida quando bebê e nem ao passar pelo Édipo, já que como uma segunda lição, seus desejos incestuosos e homicidas foram condenados pelo pai e pela sociedade.

Em sua obra *Especificidades da ética da psicanálise*, Angélia Teixeira reflete sobre esta culpa inerente ao sujeito. O sujeito, para a autora, está sempre dividido entre desejo e gozo,

dúvidas entre o mal e o bem, “certo e errado, escrúpulos por determinada conduta, vergonha de algo que fez, pensou e até que se sonhou. O sentimento de culpa ao qual Freud deu tanto peso, também expressa uma responsabilidade ética do sujeito”. (TEIXEIRA, 2005 p.9). Contudo, a representação e significação dada por Freud à formação do sentimento de culpa, exposta nesta obra de 1913, recebeu e, ainda recebe, muitas críticas.

Não podemos negar e nem deixar de apresentar tais críticas, se buscamos um diálogo entre Freud e Aristóteles. A interpretação psicanalítica mais atual de *Toten e Tabu*, segundo a psicanalista Rinaldi (1996,p.25), “o vê como uma invenção de Freud, o mito freudiano da origem da Lei e da civilização. Lei da castração, de instauração do simbólico, com referência a esse ‘fora-da-lei’ que é o pai primevo”.

Em *Estruturas Elementares do parentesco* (1947) Levi-Strauss apresenta uma interpretação do suposto ‘mito científico freudiano’. Defendendo que o desejo da mãe, o assassinato do pai e o arrependimento do filho não correspondem, sem dúvidas, a qualquer fato que tenham fidedignidade na história da humanidade, Strauss salienta que é indubitável a importância da tradição, em forma simbólica, como fez Freud, concernente à origem da moralidade e das leis, que por sua vez, marcaram diversas obras ulteriores.

Em suma, crendo ou não na significação freudiana, não podemos negar, tanto a sua relevância como a convergência de seus preceitos com os de muitos filósofos axiológicos. De forma semelhante, em muitos pontos, trazem argumentos e pressupostos que corroboram com a necessidade de valores, regras e códigos morais para o convívio social. A codificação de normas e leis tanto é imprescindível se buscamos nos inserir em uma determinada sociedade, como, fazem parte da vida humana desde o início da civilização. É fato e consenso entre tais autores, independente das significações e argumentos utilizados para ratificá-la, que uma reflexão ética fundada em regras é necessária.

Entretanto, uma outra questão ainda deve ser indagada: como se dá a introjeção destas normas e regras na criança? Como se forma a instância psíquica conceituada por Freud como SuperEgo ou SuperEu?

Apesar de dedicarmos um tópico inteiro do capítulo IV a tais reflexões, mostra-se relevante apresentarmos, mesmo que resumidamente, questões concernentes à ligação entre “Ideal de Eu”, o processo de “identificação” e a formação do “SuperEu”.

Após suscitar a constituição psíquica, marcada pela *a Coisa, das Ding*, assim como pelo sentimento de culpa inerente a sua formação, Freud vem refletir em *Psicologia de*

grupo e análise do Eu (1921) sobre a importância do “Ideal de Eu” para a formação dos laços sociais, assim como, à formação do SuperEu.

A noção de idealização, isto é, a colocação de um membro de um grupo como “Ideal de Eu” e a identificação de um número de membros deste grupo com o mesmo Ideal, constitui para Freud (1921) uma via importante de socialização. Este ideal surge da influência crítica dos pais e representa idéias éticas e culturais que servem de referência para o Eu. O “Ideal de Eu”, segundo Freud (1914), é a imagem do que se pretende ser e impulsiona o homem a agir. Não só, por meio deste, assimila e acomoda os padrões culturais e morais da sociedade como aumenta as exigências do Eu, constituindo um “fator importante de recalçamento”.

Ainda sobre a noção de idealização, não devemos deixar de lado que na obra Freudiana o conceito de “Ideal de Eu” tem conceituação próxima como o SuperEu, tanto que no texto *O Ego e o Id* (1923) aparecem como sinônimos. Freud, neste texto, atribui ao “Ideal de Eu” o papel de consciência moral e de agente da censura. Expõe Rinaldi (1999) que o SuperEu, herdeiro do Complexo de Édipo e, conseqüentemente, do Ideal de Eu infantil – fruto da idealização do pai – atua, para Freud (1923) sob a forma de um “Imperativo Categórico Kantiano”. A concepção freudiana, apesar de utilizar-se do termo Kantiano, difere da de Kant, já que as funções do SuperEu podem operar de forma inconsciente.

O conceito de SuperEu, não é, como salienta ainda autora, apenas uma instância moral interdutora, mas representante do Isso, de suas paixões e dos desejos, inerentes a sua constituição psíquica. A consciência moral não é primária nem inata, e como ressalta Freud em *O mal-estar na cultura*(1930), as noções de Bem e Mal, construída socialmente, atrelam-se ao medo da perda de Amor.

Podemos, perceber neste sentido, grande semelhança da obra freudiana com as etapas de desenvolvimento moral de Kohlberg, ou mesmo as fases da anomia, heteronomia e autonomia Piagetianas. Segundo Rinaldi (1996, p. 54), Freud, principalmente em *O mal-estar na cultura*(1930) “estabelece uma verdadeira genealogia da consciência moral”, apresentando fases da constituição da “ansiedade social” ao “sentimento inconsciente de culpa” fruto da agressividade oriunda da tensão entre Eu e SuperEu. É nesta mesma obra que Freud explicita que

a coerção é um mal necessário à civilização, onde a moral sob ordem do SuperEu atua na contenção da agressividade mútua que caracteriza o relacionamento entre os homens. O mal, reside na idéia de imperfeição e excesso, vistas como destrutivas e fonte de sofrimento. (FREUD, 1930,1996)

Eis aí uma importante lição bem próxima às de Aristóteles direcionadas aos educadores, cuja prática vai consistir, portanto, segundo Kupfer (2005, p. 46) na busca para seu educando do justo equilíbrio entre o prazer individual – inerente às pulsões sexuais – e as necessidades sociais – fruto e produto da repressão e da sublimação destas pulsões.

Mas que quantidade de repressão seria esta, já que é fato, que uma certa quantidade é saudável ao homem?

Relembremos a idéia com a qual iniciamos nossas exposições. Freud não faz um discurso sobre a moral. Como diz em carta a Einstein, ressalta Rinaldi (1996, p. 62) “a psicanálise detecta os problemas, mas não indica caminhos a sua solução”. Pensemos, então: deixemos para Aristóteles indicar o caminho. Da mesma forma que Freud dedicou sua vida a explicar-nos a formação e o funcionamento psíquico, Aristóteles dedicou grande parte de suas obras ao estudo da Educação Moral.

No entanto, mais alguns desafios nos é imposto ao buscarmos um diálogo entre a psicanálise e os preceitos Aristotélicos para fundamentarmos uma proposta pedagógica de abordagem da ética e de educação moral.

Relembrando que Freud rejeitava a suposição da existência de uma capacidade original do homem de distinguir o bem do mal, Rinaldi (1996, p. 43) ressalta que para o psicanalista “os juízos éticos não estão fundados na razão e sim aos desejos de felicidade”. Contudo, o desejo de ser feliz relaciona-se, para ele, mais à economia da libido do que às regras éticas que a assegurem.

A felicidade, no sentido restrito, é uma manifestação episódica ligada à satisfação de impulsos intensamente represados os quais variam de indivíduo para indivíduo, de acordo com a constituição psíquica de cada um. Segundo Rinaldi (1996, p. 44) “é a própria autonomia do sujeito racional, enquanto consciência moral capaz de universalizar a regra de sua ação, no sentido Kantiano, que é posta em questão”. Como a origem do comportamento reside no inconsciente, colocando em dúvida a autonomia do sujeito racional, é a consciência moral e as regras universais que são questionadas pela psicanálise. A luta moral idiossincrática é de textura, salienta Rorty (1989 apud Rinaldi 1999, p. 44) “muito mais costurada para o nosso caso individual do que o vocabulário moral que a tradição filosófica nos oferece”.

E neste caso, outra questão deve ser indagada: como pensar o aprendizado moral, a introdução de regras, normas e, conseqüentemente, a educação, colocando em dúvida a

autonomia do sujeito racional? É, inclusive, sob tais argumentos, que Freud, não hesitou em dizer em uma das suas últimas obras, que “educar, ao lado de governar e psicanalisar é uma profissão impossível”(FREUD, 1937/1996, p. 3361)

E nesse momento, retornamos às nossas indagações: Será possível a psicanálise servir como princípio organizador de um sistema educacional? A autora da obra *Freud e a Educação* (2005) defende que não. No entanto, para Kupfer (2005, p. 59) “Impossível não é irrealizável, mas indica a idéia de algo que não pode jamais integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico”. E nova pergunta emerge: se, é fato o paradoxo entre tais áreas, devemos, descartar o aprendizado a nós proporcionados pelos estudos psicanalíticos? O que fazemos, então, com as influências do inconsciente na educação e na vida humana, a descartamos? Ou descartamos, desistimos da prática educativa?

Ante tal paradoxo que a psicanálise criou, Freud limitou suas reflexões sobre a prática pedagógica, em hipotetizar na sua autobiografia de 1925, que a ligação entre a Educação e o tratamento psicanalítico seria submetido, em um futuro não distante, a minuciosos estudos. O autor não errou. Além de sua filha Anna Freud cujas obras teóricas foram, em grande parte, dedicadas à prática educacional, muitos foram e são os autores que se dedicam a tais reflexões.

O pastor protestante Oskar Pfister, utilizou-se dos preceitos aprendidos com seu amigo e correspondente de longos anos, Freud, para propor uma “pedagogia psicanalítica”. Para ele, o professor, sob o aporte dos saberes da psicanálise, buscaria descobrir os recalques inconscientes, reduzi-los, dominá-los, submetendo-os sempre à vontade de uma Educação Moral. Sem nunca se esquecer de seu dever como agente da moral, o professor seria necessariamente, para o Pfister, um modelo, um paradigma aos seus alunos. O professor deve promover a identificação dos alunos com ele como Ideal de vida e de agir humano.

O suíço Hans Zulliger (1893-1965) é conhecido como um dos precursores de uma prática educativa iluminada pela psicanálise. A psicanalista austríaca Melanie Klein (1882-1960), enfatizou a relevância das fantasias infantis como algo inerente à constituição das crianças e por meio das quais o professor poderá compreendê-las melhor e educá-las de modo menos autoritário e coercivo.

Catherine Millot, após muito refletir sobre o entrelaçamento de ambas áreas na sua obra *Freud Antipedagogo* (1987), traz-nos profundos argumentos à impossibilidade de se

construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico do inconsciente. Sob o argumento de que “não há um método de controle do inconsciente”, Millot enfatiza a dicotomia entre a prática do pedagogo e do analista expondo que não existe uma educação psicanaliticamente orientada, pois o educador ocupa uma posição ideal para a criança e o analista, de forma alguma, poderá ocupar tal posição (MILLOT,1987).

No entanto, discutindo com a obra de Millot a despeito de uma impossibilidade de utilizarmos os saberes psicanalíticos na prática pedagógica, Kupfer (2005), defende que

É preciso deixar os exageros à parte para buscar um ponto de equilíbrio em que o educador possa beneficiar-se do saber psicanalítico sem, contudo, abandonar a especificidade de seu papel (....) Mas o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir **efeitos de natureza diversa** na postura do professor (KUPFER, 2005, p. 76, grifo do autor)

Ao finalizar este tópico, fica claro que ao apresentar a constituição psíquica humana, marcada pela Coisa Freudiana produtora da insaciabilidade do desejo e do sentimento de culpa à ela inerente, Freud nos traz contribuições importantes para se pensar o problema da Ética. O psicanalista nos dá indícios acerca da necessidade de parâmetros que norteiem o Agir do Homem em sociedade, cujos laços, como salienta o autor, é marcado pela ambivalência aproximação/ afastamento. No entanto, o alerta freudiano concernente à excessiva repressão e à estipulação de regras morais desnecessárias deve também ser levando em conta ao se pensar uma proposta de abordagem da ética nos Cursos de Formação de Professores.

É ante a ressalva feita pelo próprio Freud que se abdica de trazer caminhos para conter a agressividade, mas, limita-se a detectar os problemas inerentes ao funcionamento psíquico, ou na “mesma língua de Aristóteles” detectando a origem dos vícios, carências e excessos inerentes aos indivíduos, que a prática das virtudes mostram-se ainda mais necessária. Por fim, e com esta pequena exposição da complexa teoria psicanalítica, fica clara que as duas correntes de grande influência social constituídas em momentos tão distintos, podem juntas trazer contribuições necessárias - uma detectando e outra norteando - às reflexões e discussões éticas atuais, tão relevantes à formação de uma sociedade menos agressiva e mais virtuosa.

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA E DO JOVEM

“Não basta que a Sociologia explique a guerra; é também preciso explicar o guerreiro”. (La Taille, 1994, p. 20)

De forma semelhante às questões inerentes à legitimação das regras e a validação das leis que norteiam as diversas sociedades, a aquisição de comportamentos e a introjeção dos valores morais pelos homens sempre despertou o interesse de psicólogos, filósofos e sociólogos. É bastante significativo, lembra Biaggio (1996, p. 176), “o fato de que Freud (1922,1949), Durkheim (1953), G. Mead (1934), T. Parsons (1958) e outros acharam necessário o conceito de atitude moral como fundamental à teoria psicológica”.

Os pensadores da Psicologia do desenvolvimento dedicaram grande parte de suas pesquisas em questões relacionadas à aquisição dos valores na criança e no jovem. Estudos empíricos, experimentais, ou mesmo, casos clínicos, foram utilizados para compreender como o conjunto de regras culturais é internalizado pelo indivíduo e como as crianças passam a respeitá-las, obedecê-las de forma consciente e autônoma.

A problemática central dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, no que concerne ao aspecto moral, suscita Biaggio (1975, p. 176), reside, portanto, na busca de respostas à questão: “Como é que a criança que nasce amorala torna-se capaz de moralidade, ou seja, de atuar em termos de padrões internalizados?”.

Robert Coles (1997) em seu livro intitulado *The moral intelligent of children: how to raise a moral child* dedica suas 218 páginas à uma proposta de educação infantil para uma vida ética. Defendendo que a vida moral na infância precede a linguagem, o autor direciona suas investigações em como a personalidade moral de uma criança se modifica até a adolescência. O professor de Harvard foi o ganhador do prêmio Pulitzer com sua obra e serviu de referência para grande parte dos currículos das Escolas Elementares Americanas - correspondente às brasileiras de ensino fundamental. No prefácio desta obra, o autor pergunta:

de que modo nós, como adultos, como mães, pais, professores e amigos, formamos os valores das crianças que são expressos em seu comportamento e sua conduta; como as encorajamos e lhes ensinamos a defender na vida diária um ou outro conjunto de crenças?(COLES, 1997, p. 5)

Acreditamos que não só para psicólogos, filósofos ou sociólogos é importante a compreensão do desenvolvimento moral da criança. Para o professor, que tem como papel incitar o desenvolvimento integral da criança - e deste o aspecto moral é parte essencial - a compreensão da formação do juízo moral torna-se imprescindível. Compreender a questão filosófico-pedagógica da moral, versa Lins

(..)e principalmente da construção e aquisição de padrões morais de pensamento e comportamento, se torna hoje, mais do que nunca, um imperativo para o educador envolvido com o desenvolvimento da criança e do jovem. (LINS, 1997, p. 77):

É almejando, portanto, ajudar os diversos professores cuja prática direciona-se a crianças e jovens, que apresentaremos algumas contribuições teóricas relevantes acerca do desenvolvimento moral infantil. Buscamos, no capítulo presente, apresentar os estudos de três autores que dedicaram parte de suas investigações à compreensão e a prática de valores morais. As obras “O juízo moral da criança”(1994) e “Da lógica da criança à lógica do adolescente” (1976) de Piaget, os preceitos postulados por Kohlberg (1989,1992) e as questões concernentes à formação do SuperEgo, à culpa e repressão defendidos por Freud em suas muitas obras, serão analisados.

Por fim, cabe lembrar que muitos outros são os autores que discorreram sobre questões concernentes à formação da moralidade: Camino (1980) Lourenço (1990), Robert Coles (1997), Willian Bennett (1999), Michael Lomport (2003), Carol Gilligan (1982,1998), entre outros. No entanto, os limites decorrentes do presente trabalho nos fazem enfocar apenas as obras dos três autores considerados mais relevantes segundo a abrangência e a influência de seus pensamentos e por terem servido de base aos outros posteriores autores.

4.1. O desenvolvimento moral infantil segundo Piaget

4.1.1. A obra Piagetiana da moralidade

É fato que Piaget dedicou a sua vida, principalmente, a responder à questão de como é possível o homem apreender o conhecimento. Contudo, quando consideramos o conjunto de sua obra, salienta Freitas (2002, p.304), sabe-se “que ele jamais deixou de escrever sobre a questão moral, ainda que suas idéias sobre esse tema estejam dispersas e, não raras vezes, em textos insuspeitos”.

Estudiosos de Piaget defendem que as idéias concernentes à moralidade já incitavam o epistemólogo desde 1916, quando escreveu *Recherche* (1918) - obra caracterizada mais como autobiográfica do que descritiva ou analítica. No entanto, é em 1932, com a publicação de *O juízo moral na criança*, que vieram a público suas investigações acerca de como a criança pratica, respeita, e interioriza as regras morais.

Na última parte de *Recherche* (1918, p.148), Piaget propõe uma organização sistemática do que deveria ser entendido como um “programa de pesquisas”. A obra, além de ser uma autobiografia, vai antecipar os elementos da sua Teoria do conhecimento a qual Piaget construiu durante sua extensa bibliografia. A teoria do desenvolvimento do juízo moral não ficou de fora.

Como epistemólogo, Piaget buscou, então, submeter à experimentação todo o programa previamente proposto. Podemos, então, compreender *O juízo moral na criança*, afirma Freitas (2002,p.303) “como a primeira tentativa de submeter as suas idéias sobre a moral a uma verificação empírica”. Porém, sabe-se também, que diferente das demais obras dedicadas à formação da inteligência e das construções lógicas pela criança, a sua obra escrita em 1932, na sua fase conhecida como o Jovem Piaget, ficou isolada.

No prefácio da segunda edição da tradução realizada para o português do *O Juízo moral na criança*, Yves de La Taille lamenta a incompletude da obra Piagetiana direcionada a moralidade. O professor questiona:

Por que o abandono dos estudos sobre a moralidade? Desconheço se Piaget falou sobre isto. (...) Foi certamente porque, por um lado, Piaget achava já ter dado uma contribuição apreciável e, por outro, porque os estudos epistemológicos lhe ocupavam todo o espírito e todo o tempo. (LA TAILLE, 1994, p. 16)

Apesar de isolada na extensa obra Piagetiana, La Taille não hesita lembrar a importância dos seus escritos sobre a moralidade. O autor alega que além de um dos primeiros a se dedicar ao estudo da consciência moral, Piaget tornou-se referência, principalmente, por servir de base para autores posteriores das diversas áreas, como na Filosofia (Habermas), no Direito (Rawls), na Educação (Kamil) e na Psicologia (Kohlberg).

Em sua obra *Psicologia do Desenvolvimento*, Biaggio postula (1975, p.177), que questões da moralidade têm sido estudadas por psicólogos do ponto de vista afetivo (Psicanálise), do ponto de vista comportamental (behaviorismo, teoria de aprendizagem social) e do ponto de vista cognitivista (Piaget e Kohlberg). Descrevendo o desenvolvimento da prática e consciência das regras do ponto de vista cognitivo, Piaget é o

pioneiro, No entanto, ressalta Biaggio (1996,p. 50) “este autor prosseguiu suas pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual em geral, não tendo mais elaborado novas idéias sobre a moralidade”.

Embora seus escritos não se direcionem a educação, até porque, como epistemólogo, seu objetivo era unicamente a descrição da formação do juízo moral, as contribuições piagetianas concernentes à educação moral é indubitável. Seus estudos no que remete ao conhecimento do processo de estruturação mental do julgamento moral, postula Lins (1997,p.90), “permite, embora ele não tenha se referido a esta possibilidade, aos pais e professores estabelecerem os paradigmas da orientação infantil”.

Cabe ainda, antes de iniciarmos nossa apresentação à obra Piagetiana, uma outra questão a ser levantada. Autores ressaltam que algumas foram as finalidades, motivações e intenções que incitaram o mestre da Sorbone a postular uma Teoria do desenvolvimento moral infantil.

Salienta Biaggio (1975,p. 178) que o autor sugere que “o comportamento moral em relação a outras pessoas, tal como não mentir, não roubar, é necessário para promover na criança a confiança e a boa vontade nas relações sociais”. Freitas (2002) vai mais a fundo e defende que sua teoria do desenvolvimento do juízo moral é um “Kantismo evolutivo”. Podemos dizer que havia uma intenção de uma Teoria Moral. Em suas conclusões explicita que “após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, ele estaria apto a propor a sua ética. Essa era a intenção de Piaget”. (2002,p.307).

As conclusões ficam em aberto, visto que, seus estudos sobre a moral não se estenderam como aconteceu com os temas da lógica e do conhecimento, para os quais Piaget retorna, constantemente, até sua morte em 1980.

Com a presente introdução à Epistemologia Genética, fica claro que apesar de única ser a obra Piagetiana direcionada à moralidade, sua relevância é inegável. As fases estipuladas pelo Epistemólogo, no que concerne à prática e a consciência das regras na criança são conteúdos imprescindíveis aos currículos dos Cursos de Licenciatura e a formação daqueles imbricados com a educação em geral. Tudo, porque, compartilhamos a ressalta feita por La Taille no prefácio de *O juízo moral da criança* (1994 ,p. 10) “não se trata apenas de estudar a moralidade infantil em si, mas sim de, através dela, pensar a moralidade humana.”.

4.1.2. A prática das regras na criança

Piaget introduz sua obra direcionada a moralidade advertindo que não encontraremos nesta, análises diretas da moralidade infantil. O objetivo da obra reside sim, em “estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais” (PIAGET, 1994 p. 21).

A moralidade para o autor é concebida como um sistema de regras e, a essência da moralidade consiste no respeito que o indivíduo adquire pelas regras. A obra de 1932 vai analisar as fases pelas quais as crianças passam até alcançar a consciência da importância das regras morais.

Podemos identificar já em *Recherche (1918)* pressuposições acerca da importância da moralidade, quando Piaget (1918 apud Freitas,2002) expõe que “precisando suficientemente a evolução biológica, se chega a fundar uma moral da obrigação e uma moral única, sem tergiversação possível”. Para corroborar suas iniciais suspeitas, Piaget encontra no jogo de bolinha de gude – para meninos – e amarelinha – para meninas – um terreno propício aos seus experimentos.

Os jogos infantis possibilitariam e possibilitaram ao autor observar e analisar como a criança pratica, respeita e julga as regras. Por meio da investigação das normas inerentes aos jogos infantis – semelhantes às regras morais – ele poderia estipular as fases pelas quais passam as crianças ao praticar tais regras.

Posteriormente, a partir da ação, Piaget pôde compreender como as crianças aceitam e respeitam de forma autônoma tais leis. Num terceiro momento, direcionou suas pesquisas, não mais nas decisões e ações das crianças, mas na maneira como ela avalia as diversas condutas, demonstrando coerência ou não entre o que se julga e o que se faz. Isto é, buscou-se descobrir “o que é o pensamento verbal da criança em relação ao seu pensamento concreto e ativo” (PIAGET, 1994, p. 96). Por meio destas inquirições, portanto, Piaget pôde compreender como se desenvolve o Julgamento moral na criança.

As perguntas norteadoras de sua investigação residiam em (1994,p. 31):

1. Saber como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras.
2. Como, então, observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental.
2. Que consciência tomam da regra, ou em outras palavras, que tipo de obrigação resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra.

Na prática a investigação consistia em perguntar as crianças: quais eram as regras, o que elas achavam destas, quem as formulou e se tais normas poderiam ser desrespeitadas. Com base nas respostas, atreladas as observações das crianças jogando, Piaget apresentou inicialmente quatro estágios pelos quais a criança passa ao praticar as regras:

1º. Estágio ou Estágio Motor-

É a fase cujas características são encontradas em bebês até os 2, 3 anos. As crianças desta fase não apresentam nenhuma noção dos jogos como atividade social na qual todos devem seguir certas regras. As ações infantis são puramente motoras e de padrões ritualizados.

Piaget defende que as crianças desta fase repetem - segundo tendência inata à repetição e regularidade - sem distinguir entre aquelas ações necessárias ao ambiente e aquelas impostas por exigências sociais passíveis de mudanças.

Na prática do jogo, expõe o autor (1994,p. 36) “a criança procura antes de mais nada compreender a natureza das bolinhas e acomodar seus esquemas motores a essa realidade, nova para ela”. As crianças manipulam inicialmente as bolinhas para a própria exploração e posteriormente adaptação efetiva. Isto é, ela utiliza as bolinhas tanto para explorar a sua superfície – assimilar – como as utilizará como fonte de prazer: agarrá-la, chupá-la e utilizá-la como comidinha na brincadeira - acomodação.

A assimilação da bolinha, assim como de qualquer novo objeto aos esquemas motores já existentes, é o ponto de partida aos rituais e a formação do símbolo na criança, o que acontece por volta do primeiro ano de vida. A repetição das atitudes, que geram prazer na criança, anunciam as regras dos futuros jogos. E é quando essa inteligência motora, salienta Piaget (1994, p. 37), “se junta a linguagem que a representação e o símbolo torna-se objeto de pensamento”.

No entanto, o Epistemólogo desmistifica a idéia de que são os rituais e os símbolos, as origens das regras do jogo. Para o autor “o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura e a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente” (PIAGET, 1994, p. 37).O que vai diferir a ritualização e o respeito da regra é a submissão que a regra – autoritária ou consensual – implica. Essa submissão não está presente em um simples ritual. E é essa falta de submissão à algo

superior – regras externas – que caracteriza esse primeiro estágio moral postulado por Piaget.

2º. Estágio ou Estágio Egocêntrico

A fase egocêntrica caracteriza-se pelo agir intermediário entre condutas puramente individuais e àquelas socializadas.

A criança, a partir dos 3 até os 6 anos em média, instada pela imitação e linguagem, começa a perceber que joga com outras pessoas, porém, ela mesma não joga com as outras crianças. No entanto, postula Piaget

A própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista. (PIAGET, 1994, p. 40)

O início da prática de jogos e da socialização da criança caracteriza-se por um longo período egocêntrico. Apesar de saber, escutar, que para jogar existem regras que devem ser respeitadas, na prática a criança não a respeita. Ela joga para si apesar de apresentar forte necessidade de jogar com outras crianças. Há, claramente, a vontade e preferência por jogar com crianças mais velhas – supostamente superiores - porque sabem as regras do jogo e por isso, podem imitá-las.

A prática das regras desta fase reside em “cada um joga por si, e todos em comunhão com o Mais Velho, essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico”(PIAGET, 1994,p. 43).

3º. Estágio ou Cooperação Nascente -

A fase que inicia aos oito anos e vai até, mais ou menos, os 11 e 12 anos, caracteriza-se pelo momento quando a criança começa a jogar de forma verdadeira com outras crianças. Ela se dá conta de que todos os participantes do jogo devem agir da mesma forma ante as regras, no entanto, ainda “reina uma variação considerável no que se refere às regras gerais dos jogos (PIAGET, 1994, p. 33).

A criança não joga mais apenas por diversão muscular ou obter prazer oriundo da ritualização. É a competição com os demais participantes que se torna o motor afetivo do jogo.

As crianças, buscando a vitória e esforçando-se para vencer, são capazes de chegar, nessa etapa, a um consenso a respeito das regras. Porém, a compreensão destas regras comuns ainda é defasada. Elas não conhecem, ainda, seus pormenores. As regras são seguidas, muitas vezes, por imitação daqueles, que supostamente, sabem mais. Ao se interrogar as crianças desta fase sobre as regras, elas divergem bastante quanto as suas explicações, diferente dos sujeitos inseridos da quarta fase.

4º estágio ou Codificação das regras –

Este estágio final da prática das regras caracteriza-se pela sua codificação. A partir dos 12 anos, a criança joga pelo prazer de disputar, porém, agora, de acordo com as regras de forma minuciosa. Todas as regras - sem mais um poder místico - são conhecidas em sua profundidade. São fruto de um acordo mútuo do grupo e, de preferência, bastante complexas.

A partir, da capacidade de modificar as regras, agora fruto de um consenso, a capacidade de julgá-las torna-se real. Somente a partir da possibilidade prática da mudança das regras, que segundo Lima (2004), “os procedimentos do grupo podem ser julgados”.

O prazer agora, não é oriundo apenas da disputa e da vontade de vencer, mas principalmente, da regra como ela é. É nesse momento que Piaget reflete sobre o ato educativo, alegando a facilidade com que as crianças desta idade memorizam e compreendem tantas regras complexas, o que não acontece, muitas vezes, com conteúdos curriculares. Expõe:

Sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia em cabeças que assimilam com tanta facilidade o conteúdo mnemônico inerente ao jogo das bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe interesse.(PIAGET, 1994)

Sabemos que, depois disso, o autor escreveu bastante sobre a importância da afetividade e da motivação para o aprendizado, não apenas moral, mas cognitivo geral. Apesar de seu objetivo ser apenas descrever neste momento as fases por que passam a criança no que refere a prática das regras do jogo, as suas contribuições à prática educativa em geral são inegáveis.

No entanto, as observações do Epistemólogo não se limitaram à prática das regras. Outra questão ainda o instigou e o levou a pesquisar sobre como a criança sente e interpreta, para si, essas iniciais imposições:

Os simples regulamentos individuais, que precedem as regras impostas pelo grupo de jogadores, podem dar ou não origem a uma consciência da regra, e em caso afirmativo, seria essa consciência indiretamente influenciada pelas instruções adultas? (PIAGET, 1994, p. 50)

4.1.3. A consciência das regras na criança

Segundo as observações piagetianas, as mudanças na prática das regras levam a alterações nas atitudes e comportamentos, e não vice-versa, como se pensava. Haverá um momento onde a dicotomia entre a verbalização e o agir durante o jogo é evidente. Segundo Biaggio (1975,p. 179) “a atitude verbal vem a refletir exatamente a prática real apenas depois de certo tempo”.

Suas observações levaram o pensador a postular, portanto, três estágios concernentes a evolução infantil da consciência das regras. Quanto a essas fases, Piaget expõe que, se a passagem da criança de uma fase para outra não é tão fácil de ser observada na prática da regras, quando observamos a sua consciência “encontraremos uma progressão ainda mais suave no pormenor”(PIAGET, 1994, p. 34). No entanto, visando sistematizar tais fases acrescenta que o segundo estágio acontecerá no decorrer da fase egocêntrica e termina mais ou menos na fase de cooperação, por volta dos 9, 10 anos. O terceiro abrange o fim do estágio de cooperação e todo o da codificação das regras.

Cabe inicialmente uma exposição quanto a esse tópico. A tomada de consciência, para Piaget, não se resume apenas à mera projeção de luz sobre noções já elaboradas(1994, p. 141). A consciência das regras, a qual irá analisar, reside em uma reconstrução de conceitos, de reflexões, uma construção original sobrepondo-se às anteriores, por meio de ações. É, o que podemos dizer, um estilhamento dos conceitos já aprendidos de forma impositiva e heterônoma para, após uma reflexão profunda, colar os caquinhos e construir, verdadeiramente, uma hierarquia de valores e crenças. No entanto, cabe aqui já uma defesa. É certo, como mesmo apresenta Piaget, sem um vaso consistente para se quebrar, essa destruição não poderá acontecer.

De forma resumida os estágios caracterizam-se por:

1º Estágio – ANOMIA

É um jogo individual. As regras não são compreendidas e percebidas.

A atividade é puramente motora ou para satisfazer sua fantasia simbólica. Apesar da criança inicialmente jogar como bem entende, ela vai adquirindo hábitos que geram ritualizações.

As pressões do ambiente, as regras impostas pelos pais e por demais adultos incitam uma “consciência da legalidade, ou, pelo menos, para favorecer o aparecimento de esquemas motores de previsão”. (PIAGET, 1994, p. 51). A criança não consegue nesse momento distinguir em seu ritual, o que foi criando por ela mesma, descoberto na natureza ou aquilo imposto pelo adulto. Isso se deve, segundo Piaget (1994, p.55) “a dificuldade de retrospectção e, em seguida, à falta de organização da própria memória”.

Contudo, são essas constantes imposições e determinações que a estimulam a perceber as regras externas e o gosto por jogar com outros participantes de acordo com normas recebidas do exterior. É no meio do período da cooperação, aos 6 e 7 anos, que a criança passam à um novo estágio, apesar das de 4 e 5 anos, muitas vezes, apresentarem comportamentos que simulam respeitar regras (PIAGET 1994, p. 53).

2º Estágio –HETERONOMIA

Fase caracterizada pela iniciação da percepção das regras. Como são impostas por adultos, tidos como oniscientes e autoridades, as regras são seguidas pelas crianças, inicialmente, pela imitação. A fase se inicia no período egocêntrico, fazendo com que, um juízo e julgamento dos conteúdos da regras, como da superioridade daqueles que a impuseram sejam inexistentes.

Quando amadurece e busca jogar de acordo com as regras, e não mais individualmente, as respeita fortemente. As consideram sagradas e imutáveis quando impostas por uma “autoridade”. Recusa-se a mudá-las e compreende qualquer modificação, mesmo quando advinda de um consentimento, como uma transgressão e uma falta.

Freitas (2002) postula que Piaget é influenciado por Bovet (1912) e por Ferenczi (1991) ao defender que a regra do jogo ainda na fase egocêntrica da heteronomia não é respeitada devido ao seu conteúdo, mas, por advir de personalidades superiores. Piaget, ressalta Freitas (2002) estava inteiramente de acordo com Bovet como podemos perceber nas explicitações: “Como Bovet mesmo, aliás, reconheceu sem cessar (...) os deveres não são

obrigatórios por causa do seu conteúdo mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (FREITAS, 2002 p. 311).

Quanto a Ferenczi, Freitas (2002, p. 304) expõe que poucos anos antes, em 1909, o psicanalista publica suas reflexões sobre o porquê a criança respeita seus pais. Ferenczi postula que, por amar seus pais, a coerção que inicialmente constitui uma fonte de desprazer, passa a ser uma atitude que gera admiração e conseqüentemente prazer. Nesta fase, ressalta o companheiro de Freud, “os objetos de amor são introjetados: são mentalmente integrados ao Ego. A criança ama seus pais, ou seja, se identifica com eles (....) Nessas condições, a obediência deixa de ser um desprazer”(FERENCZI 1991,p. 101).

Nesta fase, caracterizada pelo respeito unilateral das regras, isto é, pelo que Piaget conceituou de Heteronomia, há também uma certa desorganização da memória. Até aproximadamente os sete anos, observou-se na criança a crença que sempre soube o que acabou de aprender. Logo que as regras são modificadas, tais crianças não aceitam, porém, em seguida, concordam. Elas não têm a percepção, ainda, que jogam sozinhas e para si, modificam as regras quando querem, mesmo acreditando que estejam interagindo com os demais participantes do jogo. (PIAGET,1994, p. 55)

É neste momento que Piaget ressalta a importância de atividades cooperativas, não apenas coercivas. Enquanto a criança não é incitada a interagir com outras crianças em atividades que as ensinem que as regras são partes necessárias da cooperação na vida social, postula Biaggio (1975,p. 179), “a criança permanece num estágio egocêntrico”.

Nesse sentido Piaget (1994, p. 59) ainda ratifica suas reflexões acerca da importância das relações de cooperação, expondo que “a cooperação nascente não basta, de imediato, para repelir a mística da autoridade”. O pensamento está sempre atrasado de acordo com a ação, já que, como afirma Piaget, existem momentos em que há uma discrepância entre as fases verbais e as fases concretas, visto que neste momento, ocorre uma reconstrução dos símbolos e das operações já executadas, num novo plano.

Apesar de expor e julgar um ato de determinada forma, a criança heterônoma é capaz de incorrer o mesmo erro o qual acabou de condenar. Para evoluir deste pensamento heterônomo para o estágio da autonomia, alguns fatores são decisivos: a descentralização, a capacidade de colocar-se no lugar do outro e as atividades cooperativas. As relações cujas regras são fruto de um acordo consensual e do respeito mútuo são imprescindíveis para se

alcançar a coerência entre o que compreende como ético e a sua prática; fase esta, segundo Piaget, alcançada apenas por alguns homens.

3º. Estágio – AUTONOMIA

Após muito se interar com demais participantes, a criança começa a compreender que a existência da regra é devido a um consenso entre jogadores. As regras são necessárias para a consecução do jogo e não porque vem de uma autoridade. São parte de uma realidade social, legitimadas por pressupostos racionais e morais. A regra torna-se para a criança condição necessária de um entendimento.

A passagem da heteronomia à autonomia se dará concomitante a passagem do período pré-operatório ao operatório. Isso porque a moral autônoma pressupõe, também, uma razão autônoma, capaz de estipular conclusões através de implicações. Tal capacidade, ainda, dependerá das operações de reversibilidade características do período operatório. Somente neste momento, estipula La Taille (2005,p. 77), a criança poderá trocar os dogmas e tabus pela justificação.

Como já exposto, para que se alcance este estágio, atividades cooperativas fazem-se necessárias. Este estágio não se inicia quando as primeiras atividades cooperativas ocorrem. Ao contrário, explicita Biaggio (1975, p. 180), “a cooperação precisa ser praticada, para que suas conseqüências sejam plenamente compreendidas. É só então que a atitude verbal correspondente ocorre”.

Somente em contato com outros jogadores, numa relação de cooperação e de respeito mútuo, a autonomia poderá suceder a heteronomia, o que muitas vezes, não ocorre. Uma sociedade cujas relações são tipicamente coercivas e balizadas por sanções, não promove estímulos, aos seus cidadãos, para que se tornem autônomos. Acusando tais atitudes, Piaget alega que (1994,p. 64), “a coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente”. A despeito disso, a cooperação tem como caráter “levar a criança a prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os outros companheiros” (1994,p. 64).

Somente por meio de atividades cooperativas a criança tem a possibilidade de participar de uma relação social construída consensualmente e na qual deverá colocar-se a partir do ponto de vista alheio de modo a garantir um melhor convívio social. Somente a partir da

descentralização, da capacidade de enxergar o mundo não apenas do seu modo, que o conhecimento, assim como novos valores, poderão ser compreendidos na sua essência.

A autonomia irá acontecer quando a criança descobrir que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuo, ou quando, expõe Piaget (1994,p. 155) “a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”.

Nesse momento, Piaget enfoca a importância das reflexões relativas à justiça, para que o julgamento autônomo se desenvolva. Para ele, quando o indivíduo alcança a autonomia, as noções racionais do justo e injusto tornam-se reguladoras do costume. Nos estágios anteriores, o costume predomina sobre o direito, o qual é divinizado e permanece exterior as consciências individuais.

A justiça passa a ser distributiva e não mais retributiva, isso é, baseia-se na igualdade e não na obediência pura às leis, conceitos esses, essenciais para se pensar uma sociedade democrática. Em uma verdadeira democracia deve-se primar pela igualdade de direitos e deveres, de pensamentos e ações em detrimento a pura obediência as leis vigentes, como muitas sociedades defendem. Neste ponto, Piaget nos presenteia com uma inquietante questão (1994, p. 68): Como é que a prática da democracia está tão avançada no jogo de bolinhas dos meninos de onze a treze anos, enquanto é ainda tão pouco familiar ao adulto, em muitos campos?

Piaget, dedica a segunda parte da sua obra *O juízo moral na criança* para estudar os efeitos da coação adulta no desenvolvimento moral infantil. Para tal, recorre ao conceito de “realismo moral” e as responsabilidades subjetivas e objetivas.

Profundos argumentos nos traz, o autor, para defender os prejuízos causados, não apenas às crianças, mas à toda uma sociedade que recorre apenas ao respeito unilateral e a coações. A imposição de regras e a cobrança de uma submissão constante por parte de uma autoridade – paterna, ou governamental – impossibilita a compreensão, a autonomia da razão e encurrala o sujeito no, que conceitua Piaget, “realismo moral”.

Realismo Moral, expõe o epistemólogo, é a

tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.(PIAGET, 1994,p. 93),

O conceito de realismo moral reside na consideração do dever e, do valor correspondente a ele, como auto-subsistente e impositivo. É a tendência de pensar o

respeito à regra como indiscutivelmente desejável, a letra e não o conteúdo valorativo da lei é o relevante. Nesta fase, na qual o dever e o juízo moral são heterônomos, as ações são avaliadas segundo as conseqüências concretas e não de acordo com a intenção imanente.

A avaliação e os julgamentos dos atos, quando característicos do realismo moral, têm como parâmetros e critérios aqueles inerentes à responsabilidade objetiva. Nesta, a quantidade de prejuízos ou a gravidade da mentira determinam a gravidade da ação.

Avaliando a verdade objetivamente, as crianças ou jovens – relembra-se que Piaget ressalta que muitos adultos não alcançam a autonomia – consideram o bem rigorosamente pela obediência e que é mal todo ato dicotômico das regras. Juízos esses que não alcançaram a capacidade de julgamento e abstração das situações e intenções desencadeadoras dos atos manifestados.

Sabemos que Piaget é e foi bastante criticado por ter negligenciado os aspectos sociais e culturais no seu edifício teórico. No entanto, sabemos também que apesar de sua obra alegar a ação do sujeito sobre os objetos físicos e a abstração reflexiva dela decorrente como constitutivas da construção do conhecimento, fica claro, com as exposições do próprio epistemólogo que a interação social é imprescindível.

Sabemos que não foi o foco da obra Piagetiana refletir sobre a influência ou determinação do contexto sócio-histórico no desenvolvimento do sujeito, assim como foi em Vygotsky. No entanto, durante toda sua obra, não é deixado de explicitar que as experiências - leia-se o contato com o ambiente – é essencial para a desequilibração - equilíbrio das estruturas mentais. Nesse sentido, expõe La Taille (1993, p. 80) “Não disse Piaget que a inteligência é uma adaptação?”

Outro fato que corrobora nossas exposições são as idéias muito debatidas por ele sobre os tipos vigentes de relações sociais. E é, nesse momento, que Piaget expõe sobre a coação social e as relações de cooperação, por nós, já explicitadas. Muitos foram os argumentos que ratificam a relevância do respeito mútuo, da descentralização e da cooperação para que a consciência de regras, de valores consensuais e da justiça para a concretização de uma sociedade responsável, autônoma e democrática.

A prática constante em atividades deste tipo fomentam, na criança, o agir e o julgar segundo a responsabilidade subjetiva. Estas alcançam a capacidade de julgar o ato pela intenção, e não apenas de acordo com as conseqüências concretas e materiais. Elas aprendem que desrespeitar a regra não é ruim porque podem gerar sansões ou castigos, mas

porque prejudicam o outro e um melhor relacionamento social. Mentir não é ruim porque representa opor-se ao valor da honestidade preconizado pelos pais, mas porque impedem a confiança e a cooperação entre as pessoas.

Embora não considere que as responsabilidades objetiva e subjetiva sejam parâmetros de classificação de um sujeito como heterônomo ou autônomo, Piaget (1994, p. 103) defende que são processos distintos e “um precede em núcleo do outro no decorrer da evolução moral”. Somente poderá alcançar a capacidade de julgar subjetivamente, se antes, avaliou o ato concretamente e materialmente.

Após revisitarmos, brevemente, as investigações piagetianas concernentes ao desenvolvimento do juízo moral na criança, observamos que é inegável as suas contribuições à prática educativa. Apesar de seu objetivo ser apenas epistemológico, e não trazer pressupostos éticos ou educativos, as conclusões apresentadas pelo professor da Sorbonne trazem-nos fundamentos para traçarmos caminhos à nossa prática pedagógica cotidiana.

Fica claro que a moral autônoma não é uma abstração ou uma idealização, mas uma possibilidade que acontecerá como produto de uma ação pedagógica intencional e consciente. Prática esta, que deve ser almejada por todos aqueles envolvidos com a educação de crianças, cujo caráter moral encontra-se em formação.

Somente desta forma, poderemos possibilitar as rupturas e desequilíbrios favorecedores da construção de um conhecimento ético. Conhecimento este necessário ao desenvolvimento da capacidade de julgamento moral imprescindível não só a saudável inserção social, como também, como produtor de uma sociedade verdadeiramente democrática.

4.2. O desenvolvimento do juízo moral segundo Kohlberg

4.2.1. A teoria estruturalista Kohlberguiana

Lawrence Kohlberg nasceu em 1927 e criou-se Bronxville, New York. Em 1948 ingressou no curso de psicologia na Universidade de Chicago. Doutorou-se em 1958, defendendo sua tese sobre os estágios de desenvolvimento moral, baseado em 72 meninos brancos de Chicago, utilizando o conhecido dilema de Heinz.

Em 1968 ingressou em Harvard na Graduated School of Education como professor, onde permaneceu até sua morte em 1987. Larry Kohlberg, como é ainda chamado pelos membros da Association for Moral Education, foi autor de vários livros e de aproximadamente 100 artigos profissionais dirigidos, não apenas aos estudos psicológicos, mas também filosóficos da moralidade. Ratificando que seus trabalhos trouxeram contribuições relevantes também à reflexão filosófica da moral, Lins (1996) ressalta que, de seus trabalhos

resultaram uma teoria filosófica, embora inicialmente o seu campo de estudo tenha sido a psicologia. O embasamento filosófico da pesquisa psicológica, apenas como preocupação primeira, deu lugar a um corpo sistemático próprio.

Muitas são as influências teóricas na obra Kohlberguiana da moralidade, dentre as quais, as afirmadas pelo autor como a base de seus escritos: Platão, Kant, Durkheim, Piaget e, principalmente, Habermas, com quem o psicólogo dialogava bastante em sua casa em Cape Cod – cidade do litoral de Massachussets. O interesse e a influência da Teoria do Agir Comunicativo do filósofo alemão são bastante evidentes nas reformulações apresentadas por Kohlberg em *The current formulation of the theory: a response to critics* (1984) sobre o seu Moral Judgment Interview – MJJ.

No referido texto, de co-autoria com Levine e Hower, o psicólogo responde parte das críticas apresentadas por seus opositores sobre sua teoria evolutiva e expõe que seu Manual de Avaliação de Julgamento moral é uma combinação de dois métodos. Além do psicométrico – que reside na técnica de testes objetivos levando a um resultado numérico - o MJJ baseia-se na hermenêutica, ou seja, uma interpretação qualitativa do que é exposto pelos entrevistados.

Além da hermenêutica, a influência da teoria de Habermas é evidente na formulação realizada por Kohlberg de mais um estágio de desenvolvimento do julgamento moral além dos seis anteriores postulados. Conceituado como estágio metafísico ou da "consciência coletiva", o sétimo estágio é alcançado pelo sujeito quando passa a se interrogar sobre questões ontológicas e religiosas, como: Por que ser moral? Por que ser justo numa sociedade injusta? Por que viver? Como encarar a morte?

Quanto à influência de Piaget, Biaggio (2002) salienta que Kohlberg baseia-se nos estágios da anomia, heteronomia e autonomia (Piaget, 1994) para formular seus níveis de desenvolvimento moral. De forma semelhante ao epistemólogo suíço, Kohlberg defende a universalidade do pensamento do julgamento moral. Apesar de psicólogos ou

antropólogos como Swcheder, Calor Giiligan e grande parte dos autores característicos da pós-modernidade os quais defendem que cada indivíduo adquire valores morais relativos culturalmente, o psicólogo norte-americano, explicita Biaggio (2007 p. 14), afirma que os princípios éticos são distintos de regras e crenças convencionais e arbitrárias.

De forma semelhante às fases de desenvolvimento da inteligência e do pensamento na criança descritas por Piaget, Kohlberg demonstrou, por meio de pesquisas realizadas em diversas culturas, que há uma seqüência evolutiva de respostas à dilemas morais que resultam em estágios morais invariantes universalmente. Sua teoria enfatiza os aspectos cognitivos em detrimento aos irracionais e emocionais. Neste sentido, salienta Biaggio

Kohlberg sempre deixou claro que seus estágios são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações, isto é, sempre se preocupou com o que se julga da moralidade e não com o sentimento ou comportamento. Afirma que suas definições de moralidade e desenvolvimento moral derivam das definições neokantianas de Hare (1982), que propõe que o cerne da moralidade é a justiça, ou os princípios de justiça. (BIAGGIO, 2002, p. 37):

Mais tarde, Kohlberg assumiu a idéia de que a ênfase por ele dada à justiça não é completa para o vasto campo da moralidade. Admite que além da justiça, a moral deve incluir outros tipos de virtudes, isto é, vai abranger àqueles atos que são bons, porém, não obrigatórios, como é o caso, ressalta Biaggio (2002, p. 37) da generosidade, da ajuda e do compartilhar.

A visão estruturalista, a seqüência invariante de estágios e a idéia de um universalismo moral na teoria de Kohlberg, segundo ainda a sua estudiosa (2002, p. 11), "representam uma mudança teórica radical" no cenário teórico vigente. As pressuposições behavioristas e psicanalistas tão em voga na época, defendiam a moralidade como algo imposto de fora para dentro – do reforço, prêmio ou castigo pela primeira ou da resolução do Édipo pela segunda teoria.

Com Kohlberg teremos um sujeito autônomo alcançando uma visão de mundo e da moral independente da cultura na qual foi criado. Não importa quais são os valores ou normas estipulados e impostos por determinada sociedade, mas sim, os estágios pelos quais os sujeitos passam até alcançar a consciência dos seus princípios individuais morais.

No entanto, foram muitas as críticas recebidas pelo Professor de Harvard à sua Teoria Estruturalista, entre elas as de Carol Gilligan, uma amiga e companheira do autor. Gilligan expõe que o desenvolvimento moral postulado pelo psicólogo é "fossilizada" e longe da realidade que deve incluir vozes das mulheres e dos negros. (Gilligan apud Biaggio, 2002,

p. 13) Em contraposição à moral de justiça - como é conhecida a teoria Kohlberguiana - Gilligan vem apresentar sua "ética do cuidado", na qual reflete a moral por meio da visão da mulher, que raciocina moralmente diferente do homem (GILLIGAN, 1982,p. 40).

Jerome Kegan, também companheiro do psicólogo, diverge dos preceitos Kohlberguianos. O também professor de Harvard defende que nem sempre a resposta aos dilemas são critérios muito fidedignos para compreender o estágio de desenvolvimento moral no qual se encontram as crianças. Ele defende que pode acontecer de uma criança não conseguir expor em palavras e sentenças lógicas e coerentes sua posição sobre uma questão moral. Ela seria encaixada num estágio mais baixo do que realmente se encontra na prática das regras. (KEGAN apud BIAGGIO 2002, p. 15)

Apesar das críticas, sabemos que muitas foram as contribuições de Kohlberg. É uma teoria relevante não apenas por ser considerada um aprofundamento da Teoria de Piaget, mas principalmente, por ter sido a base para posteriores estudiosos da moralidade, como Lamport (2003), Gilligan (1982,1998), Higgins (1987), Blasi (1987), Clark Power (1988), entre muitos outros.

4.2.2. Os níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

Kohlberg, para Biaggio (2002) apresenta uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios de moralidade de Piaget. O psicólogo entrevistou crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos interrogando-os sobre, o conhecido dilema de Heinz:

Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um tipo de remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço da fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir o dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lhe vendesse mais barato ou que deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê?

Analisando as respostas dadas pelas crianças e adolescentes principalmente à esse dilema, mas também à outros por ele estipulados, Kohlberg definiu seis fases, divididas em três níveis de desenvolvimento moral:

Nível pré-convencional	Estágio 1 : Orientação para punição e obediência
	Estágio 2: Hedonismo instrumental
Nível convencional	Estágio 3: Bom garoto, aprovação social
	Estágio 4: Orientação para a lei
Nível pós-convencional	Estágio 5: Orientação para o contrato social
	Estágio 6: Princípios Universais de consciência

O Nível pré-convencional é característico de crianças abaixo dos nove anos de idade, alguns adolescentes e criminosos adultos. Nesta fase, os sujeitos não chegam a compreender e respeitar as regras socialmente compartilhadas. As regras são externas ao *self*.

O primeiro estágio da moralidade, o da obediência para punição, o sujeito define um ato segundo consequências físicas do agente e a punição é retributiva, quantitativamente correlata ao moralmente correto. Segundo Kohlberg, nesta fase responde-se que estaria certo roubar o remédio para salvar a vida da esposa caso não tenha sido pego em flagrante.

O segundo estágio do hedonismo instrumental relativista, a ação correta é definida segundo o prazer e a satisfação que o ato pode provocar. O sujeito responderia nesta fase que roubaria o remédio para salvar a mulher porque precisa dela para lhe dar prazer, cozinhar, fazer companhia. É um estágio egoísta, evidente em crianças de 7,8 anos.

O Nível Convencional, no qual encontra-se a maioria dos adolescentes e adultos, caracteriza-se pela interiorização das regras pelo *self* ou pela identificação das expectativas dos outros. Age para ser amado e aceito socialmente, sem uma objeção de consciência. Neste nível, os sujeitos podem encontrar-se no estágio, o qual chamou Kohlberg, do "Bom garoto" ou da "aprovação social", no qual age para sustentar as expectativas dos outros. (BIAGGIO 2002, p. 24)

Um segundo estágio do nível convencional é o do que chamou Kohlberg, de orientação para a lei. Neste estágio, há um grande respeito pela autoridade, pelas regras fixas e pela manutenção da ordem. A justiça está relacionada com a ordem social estabelecida, não podendo ser escolhida. Este estágio de número quatro é, segundo Biaggio (2002, p. 26), "o mais freqüente entre adultos". A maioria não responde que é correto roubar o remédio,

porém, mesmo aqueles que admitiriam o roubo, enfatizariam o caráter de exceção dessa medida e da importância de se respeitar a lei para a perpetuação ou a construção de uma sociedade melhor.

O terceiro nível chamado de pós-convencional é aquele no qual as pessoas aceitam as regras e normas sociais por acreditarem e aceitarem os princípios morais gerais que sustentam essas regras. Como esses princípios conflitam muitas vezes com as regras da sociedade, os adultos desta fase julgam o ato não pela convenção, mas pelos seus princípios próprios de consciência. Muitas vezes podem opor-se as leis socioculturais, segundo seus próprios princípios e valores. A perspectiva diferencia o *self* das regras e expectativas dos outros, definindo valores segundo princípios próprios.

O estágio 5, primeira fase do nível pós-convencional, é chamada de orientação para o contrato social. Nesta, o indivíduo admite que as leis ou costumes podem ser injustos e devem ser mudados, por meio sempre de canais legais e contratos democráticos. Neste estágio, o sujeito expressaria a necessidade que haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico, de um sistema público de saúde que fornecesse remédios ou vendesse a baixo custo aos doentes.

O sexto estágio, cujas qualidades só são alcançadas por 5% da população adulta (Biaggio 2002, p. 23), é chamado de "princípios universais de consciência". O indivíduo reconhece os princípios universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se àquilo que considera injusto não puder ser modificado por meios legais, buscará outros meios de reivindicar. É a moralidade da desobediência, do senso crítico, dos revolucionários e daqueles que não se conformam com uma sociedade injusta e não democrática. Este estágio 6, representa uma orientação mais universalista, seguindo certos princípios, como evidenciado por Kohlberg ao indagar os entrevistados: o princípio da justiça, do *role-taking* e respeito pela personalidade.

Vale lembrar agora, após revisitarmos as fases postuladas por Kohlberg, que sua teoria é estrutural e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais. Fica claro, que a resposta dada ao roubo do remédio não importa - o indivíduo pode roubá-lo ou não - mas o que irá classificá-lo em uma fase ou outra são as justificativas explicitadas pelas pessoas para o seu agir.

Esta característica da teoria de Kohlberg é ratificada em seu texto, aqui já citado de 1984 *The current formulation of the theory: a response to critics*. Ao responder aos seus

críticos sobre a ênfase dada as respostas aos dilemas na formulação inicial de 1958, Kohlberg salienta que o conteúdo não é tão importante, mas sim a forma nas suas atualizações.

Quanto à hierarquia destes estágios, o autor traz profundos argumentos para defender seus estágios de integrações hierárquicas. Para o professor de Harvard, a passagem de um estágio a outro consiste de um processo cumulativo, no qual os estágios iniciais não são abandonados mas sim incorporados e reformulados nos estágios mais amadurecidos. E é nesse momento que Kohlberg apresenta seu projeto de desenvolvimento moral para criança e adultos conceituado como "Comunidade Justa".

4.2.3. A projeto da “Comunidade Justa”

A partir da década de 70, Kohlberg e alguns de seus colaboradores, começaram a investir em estudos que aplicassem sua proposta teórica à prática de promover o desenvolvimento do julgamento moral. Algumas teses defendidas por seus orientadores, a proposta da “Comunidade Justa”, e os estudos posteriores baseados nos estágios e pressupostos Kohlberguianos, ratificam a influência do autor também nos estudos direcionados à prática do desenvolvimento moral.

Sob orientação de Kohlberg, Blatt cria em 1975 uma técnica de discussão de dilemas em grupo, que, por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera-se um conflito cognitivo por meio do qual se promove uma maturidade de julgamento moral.

Os princípios norteadores da proposta de Blatt e Kohlberg (1975) residem na incerteza da discordância a respeito de situações problemáticas e apresentação de modos de pensamento um estágio acima do qual a criança encontra-se.

A proposta de Blatt e seu orientador consiste de uma técnica de discussão de dilemas morais pressuposta da formação de 10 a 12 sujeitos em grupos de diferentes estágios de maturidade moral. Estes sujeitos debatem dilemas que provocam conflitos cognitivos sob a orientação de um coordenador, que pode ser um orientador educacional, psicólogo ou professor. Defende-se que tal conflito cognitivo incita as crianças de um estágio abaixo daquele do sujeito que discute, a refletirem sobre outras possíveis formas de resolver tal dilema, maneira esta, mais madura moralmente.

Tal método foi bem aceito e bastante utilizado em todo o mundo porque, segundo Biaggio (2002, p. 51), “é um método que promove a educação moral sem usar de

doutrinação e do relativismo”. Prima-se por desenvolver naturalmente as estruturas universais de decisões e não uma imposição de valores ou crenças. Evita-se, ainda, o relativismo porque postula estágios ordenados de forma hierárquica, isto é, dos “menos” desenvolvidos aos “mais” evoluídos para se julgar dilemas.

A proposta de Kohlberg, conceituada como “Comunidade Justa”, parte da proposta anteriormente descrita, porém, buscou-se direcionar ainda mais os dilemas propostos nas discussões para as situações reais do cotidiano escolar. Pensava-se que a capacidade de raciocinar e de alcançar decisões morais racionais não garantiam que os sujeitos agissem da forma explicitada. Nesse sentido, o sujeito deveria enfrentar discussões, senão emergidas, próximas à sua prática cotidiana. A proposta da “comunidade justa” prescindia, portanto, de conhecer e levar em conta o contexto social na qual os indivíduos encontravam-se.

Apesar de criticar a proposta moral de Durkheim, de uma comunidade sólida a partir da instrução de normas morais presentes no *currículo oculto*, Kohlberg utilizou suas experiências em Kibutz Sassa, para formular a *Comunidade Justa*. Sua proposta, salienta Biaggio, reside num

método de práticas democráticas que minimizasse as tendências conformistas e conservadoras endêmicas ao coletivismo. A ligação social, o cuidado com o outro e com o grupo são fundamentais para a educação moral. (BIAGGIO, 2002, p. 53)

A técnica da "Comunidade Justa" parte da necessidade de se colocar em prática a teoria da moralidade refletida pelo autor. A sua experiência surgida em um presídio é periodicamente aplicada em diversas partes do mundo, como podemos observar em pesquisas apresentadas anualmente nas Conferências da *Association for Moral Education*.

Apesar de muitas serem as críticas ao psicólogo é fato que seus estudos acerca da moralidade modificaram a prática cotidiana de muitos professores ao lidarem com seus alunos e ante os dilemas surgidos em sala-de-aula. O que antes era considerado situações problemáticas e ruins, hoje, muitas vezes, são considerados momentos preciosos de educação e de desenvolvimento da maturidade de julgamento moral.

Estipular uma proposta de educação moral, de amadurecimento de julgamento moral, ou de formas corretas de lidar com dilemas em sala-de-aula, implica, necessariamente, falar de Kohlberg.

4.3 O desenvolvimento do sujeito moral em Freud

4.3.1. As hipóteses de formação do aparelho psíquico

Como se dá a compreensão da realidade, a introjeção do mundo externo na mente da criança? O que a faz reprimir ou utilizar-se dos demais mecanismos de defesa ante seus impulsos instintivos? Como amadurece o Ego de forma com que consiga adiar ou renunciar um desejo? Estes também foram tópicos refletidos e analisados por Sigmund Freud ao longo da formulação da sua Teoria da Psicanálise. No entanto, ao revisitarmos aqui as questões principais que norteiam o desenvolvimento do Ego, e, a formação do SuperEgo no homem, mostrou-se necessário, inicialmente, revisitarmos as hipóteses apresentadas por Freud concernentes à constituição psíquica.

Deixamos claro, no início de nossas reflexões, que apresentaremos de forma bem resumida as hipóteses que nortearam a formação e o funcionamento do aparelho psíquico segundo pressupostos freudianos. Cerceadas pelos limites que o trabalho aqui exposto nos impõe, focaremos nossas exposições no processo de desenvolvimento do Ego, principalmente do SuperEgo, assim como da introjeção do mundo externo, das normas, valores e regras, pelo Homem, ao longo de sua vida.

Ao iniciarmos esse tópico do trabalho, cabe lembrarmos que, o que se chama normalmente de Teoria psicanalítica é um corpo de hipóteses a respeito do funcionamento e do desenvolvimento da mente humana. Segundo Freud

podemos expressar o objetivo de nossos esforços em diversas fórmulas: tornar consciente o que é inconsciente, remover os recalques, preencher lacunas da memória – tudo isso corresponde a mesma coisa (FREUD, 1916/1996, p. 452).

A teoria psicanalítica, para Brenner (1987, p. 47), “procura demonstrar e explicar o crescimento e funcionamento da mente, bem como as operações de suas diversas partes e suas interações e conflitos mútuos”. Para o autor, apesar de apresentar a divisão da mente em partes distintas, a psicanálise assenta-se numa base dinâmica e funcional.

Em sua obra *O Ego e os mecanismos de defesa*, Anna Freud (1946/1986, p. 4) explicita que durante muito tempo se defendeu que a psicanálise direcionava exclusivamente à análise das “fantasias infantis que foram transmitidas à idade adulta, as gratificações imaginárias e punições concedidas em retribuição daquelas”. Porém, continua a autora expondo que, principalmente após os escritos de *Psicologia de grupo e análise do Eu* e de *Além do princípio do prazer*, ficou definido como tarefa da análise obter “o máximo de conhecimento

possível de todas as instituições que acreditamos constituírem a personalidade psíquica e aprender quais são as relações mútuas com o seu mundo externo”(A. FREUD, 1946/86, p. 5).

A primeira tentativa de Freud de descrever um modelo do aparelho psíquico aparece nas suas exposições em *A interpretação dos sonhos (1900)*. Conceituada como hipótese telescópica, defendia-se que a mente era semelhante a um microscópio, constituído de muitos elementos dispostos consecutivamente. Deve-se imaginar os componentes psíquicos dispostos de modo consecutivo no qual consiste o sistema perceptivo numa extremidade e o sistema motor na outra. Os diversos sistemas de memória e associação encontram-se no meio destes.

Entretanto, esse primeiro modelo não tornou a ser elaborado. Uma década depois, Freud (1913) apresentou uma nova topografia da mente dividindo seus conteúdos e operações, baseado em serem conscientes ou não. Nessa formulação, conhecida como topográfica, distinguiu-se três sistemas mentais aos quais chamou de Ics. (inconscientes), Pcs (pré-conscientes) e Cs (conscientes). Na medida em que aprofundava suas reflexões concernentes ao sistema inconsciente, Freud percebeu que seus conteúdos não eram tão uniformes como se pensava. Segundo Brenner (1987, p.50) “verificou que existiam outros critérios, além do impedimento ativo de penetração na consciência que se podia aplicar aos conteúdos e processos mentais”. Foi a partir daí que surge a terceira teoria da constituição psíquica, a qual conceituou de Hipótese Estrutural.

Apresentada inicialmente em *O Ego e o Id (1923)*, a teoria estrutural agrupa estruturas mentais, isto é, conteúdos e processos mentais relacionados entre si funcionalmente. Podemos, de forma resumida, compreender o Id como as representações psíquicas dos impulsos. O Ego consiste naquelas funções ligadas às relações do indivíduo com seu ambiente, e o SuperEgo abrange aquelas funções fundadas nos preceitos morais bem como nossas aspirações ideais. Perguntamos: como se dá a formação destas instâncias? Como se formam o Ego e o SuperEgo?

4.3.2. A formação do SuperEgo na criança

Explicita Freud (1923) que o Id, na ocasião do nascimento, compreende a totalidade do aparelho psíquico, mas o mesmo não é verdadeiro quanto ao interesse no mundo externo ou

qualquer tipo de controle dos seus impulsos. Somente algum tempo após o nascimento – seis a oito meses de vida - o Ego vem, a partir do Id, iniciar seu processo rumo à independência.

Logo após o nascimento, as exigências de gratificação instintivas expressas pelo bebê são extraordinariamente urgentes, não apresentando razões para o interesse sobre o meio ambiente. Este considera o mundo externo unicamente como uma possível fonte de gratificação. No entanto, para obtê-la, o *infant* logo vai percebendo que depende deste ambiente – compreende-se mãe, alimento, pai, e demais objetos. É na relação com o ambiente que o *infant* percebe que nem sempre tais desejos são saciados, e ainda, que muitas destas pulsões e desejos são desaprovados pelo ambiente. A partir, portanto, das percepções decorrentes destas experiências do eu-mundo que o Ego vai se formando.

Apresenta Freud que

o Ego é aquela parte do Id que foi modificada pela influência direta do mundo externo, por intermédio do Pcpt-Cs; em certo sentido, é uma extensão da diferenciação de superfície. Além disso, o Ego procura aplicar a influência do mundo externo ao Id e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio do prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio da realidade (FREUD, 1923/1996, p. 38)

Freud considera as experiências de frustração, que se repetem periodicamente na infância, como um dos fatores mais significativos no desenvolvimento do Ego. Por meio das frustrações, o bebê aprende que certas coisas no mundo acontecem de forma diferente daquela desejada. As experiências frustradas e os desejos insaciados são precursores tanto da “prova de realidade” como da substituição dos processos primários pelos secundários na criança pequena, características da formação do Ego.

Entende-se prova de realidade como a capacidade do Ego de distinguir percepções ou estímulos oriundos dos desejos e impulsos do Id, daqueles surgidos no mundo externo. É, segundo Brenner (1987, p. 73), a capacidade do sujeito de perceber a diferença do “Eu” e “fora do Eu”, ou “Não Eu”. Os “processos secundários” são as formas maduras de gratificação dos impulsos do Id nas quais a associação de idéias se sujeita às condições rigorosas e às restrições externas.

A despeito dos impulsos do Id serem relativamente fortes na criança pequena ante o Ego fraco que se encontra em formação, Anna Freud (1986/1946, p.121) salienta que uma criança “não é um ser de instinto desenfreado nem, em circunstâncias normais, tem conhecimento da pressão da ansiedade instintiva que se exerce dentro dela”. E depois completa expondo que “no mundo externo, isto é, nas influências educativas que sobre a criança influem, o seu

frágil Ego conta com um poderoso aliado contra sua vida instintiva”(A. FREUD, 1986/1946, p. 121).

As exigências externas, as promessas ou ameaças externas ditadas pelos pais, professores ou demais objetos considerados importantes à criança passam a ser os principais responsáveis pela capacidade infantil de controlar suas vidas instintivas. É o medo da perda do objeto, ou do amor do objeto que norteará, a partir deste momento, o conflito entre impulsos do Id e as objeções do mundo externo.

Este conflito, Ego X Id, que fará parte do aparelho psíquico o resto de sua vida, é peculiar na criança pequena. No adulto, ou mesmo nas crianças mais velhas, todas as instâncias psíquicas já se encontram presentes neste conflito. Porém, na criança pequena, o Ego é produto do próprio conflito e só nasce, nesse remoto período, sobre a pressão da ansiedade externa objetiva e das exigências instintivas. A quantidade de gratificação ou de renúncia só será decidida pelo sujeito após o Ego formado, ou, principalmente, após a formação do SuperEgo.

O SuperEgo é a terceira instância mental que Freud pressupunha na sua hipótese estrutural do aparelho psíquico, cujas funções residem, segundo Brenner (1987, p. 125) em :

1. a aprovação ou desaprovação de ações e desejos
2. a auto- crítica
3. a auto-punição
4. a exigência de reparação ou arrependimento por uma má ação
5. auto-elogio ou auto-estima como recompensa por bons pensamentos ou ações

Apesar de difundido que é após a passagem pelo Complexo de Édipo que o SuperEgo se forma, acredita-se, hoje, evoca Brenner (1987, p. 125), que sua origem reside na fase pré-fálica ou pré-edipiana. São as simples exigências morais realizadas pelos pais durante esse período, como por exemplo o ensino de hábitos de higiene ou da linguagem, os precursores do SuperEgo.

No período pré-edipiano, as limitações infantis impostas ao Id são ditadas pelas promessas e ameaças de outras pessoas, pelas esperanças de amor e/ou ameaças de punição. É a partir desta influência externa que, no decorrer dos anos, a criança vai adquirindo a capacidade muito considerável de controle sua vida instintiva. Nesse momento aprende-se

que se o Ego se coloca do lado das influências externas, diz-se que a criança é boa. Se tende para o lado do Id e luta contra as restrições impostas à gratificação instintiva, é má.

Nesse ponto, a educação é a maior influenciadora das aprendizagens realizadas pelas crianças durante o conflito entre Ego e impulsos do Id, já que um dos objetivos da pedagogia é, segundo Anna Freud (1986/1946, p. 121) investigar “os meios para tornar a aliança entre as forças educacionais e o Ego ainda mais sólida e a luta comum para o domínio dos instintos ainda melhor sucedida.”.

Contudo, além do domínio educacional existe um outro fator determinante no resultado desta batalha: um conflito endo-psíquico. Surge rapidamente, na mente infantil, uma representação - na forma de uma ansiedade objetiva – do tipo de uma ameaça de sofrimento ou perigo caso os impulsos sejam gratificados. Essa ansiedade, em parte, é gerada pelo medo de um suposto comportamento ameaçador perante àqueles com quem a criança está em contato. Por outra parte é reforçada pela reversão dos impulsos instintivos do seu próprio Eu, um medo, próximo de uma suposta auto-destruição.

Se o Ego sente-se abandonado pelas potências superiores e protetoras, ou se as exigências dos impulsos instintivos se tornam excessivas, a sua hostilidade muda o instinto e é intensificada até o ponto da ansiedade. No entanto, Freud (1923, p. 25) ressalta que “o que é o que o Ego teme, quer de um perigo externo, quer de um libidinal, não pode ser especificado, sabemos ser algo da natureza de uma destruição de uma extinção”.

Fica claro, portanto, que nos primeiros anos de vida as exigências morais advindas dos pais ou seus substitutos são respeitadas ou não, dependendo do desejo infantil de agradá-los, do medo de uma possível punição, ou de uma auto-destruição.

No entanto, por volta dos 2 aos 6 anos, a forma de respeitar as regras e exigências externas modifica-se. A criança passa por uma fase decisiva tanto à formação do SuperEgo como da sua personalidade futura.

Freud cedo descobriu que nas mentes de seus pacientes, explica Brenner

se manifestavam fantasias de incesto com o genitor do sexo oposto, aliadas ao ciúme e à raiva homicida contra o genitor do mesmo sexo. Em virtude da analogia entre essas fantasias e a lenda grega de Édipo, o qual, sem saber, matou o pai e se casou com a mãe, Freud denominou essa constelação o Complexo de Édipo.(BRENNER,1987, p. 119).

Esses desejos ciumentos e homicidas, direcionados aos genitores, com quem tem suas relações objetais mais fortes neste período – depois de com seu próprio eu / corpo – incitam na criança conflitos de dupla natureza. Primeiro, é evidente o medo do revide por parte dos

pais, os quais, para as crianças desta idade, parecem ser onipotentes. Concomitante, sabe-se que tais desejos chocam-se com os sentimentos de amor e admiração presentes na sua relação com eles. Em suma, a criança passa a temer tanto a perda do objeto e do amor do objeto quanto a punição física - a castração - decorrente dos seus sentimentos ciumentos.

Em conseqüência desta enxurrada de conflitos afetivos, a moralidade passa a ser uma questão interior. É neste momento que, acredita Brenner,

a criança começa a sentir pela primeira vez que os padrões morais e a exigência de que o mau procedimento deve ser punido, suscitar arrependimento e corrigido, vêm de dentro de si própria e não de outra pessoa a quem deve obedecer. Além disso, cremos que não é senão aos nove e dez anos de idade que esse processo de internalização se torna bastante estável para ser absolutamente permanente, mesmo que, de maneira normal, ainda que esteja sujeito a ampliações e modificações durante toda a adolescência e, talvez, até certo ponto, na idade adulta” (BRENNER, 1987, p. 126).

Ao mesmo tempo em que abandona, reprime, ou defende-se de diversas formas ante os desejos incestuosos ou homicidas que constituem o complexo edipiano, as crianças se identificam com seus genitores. A base constituinte do seu SuperEgo vai residir portanto, na introjeção das exigências, valores e características presentes na personalidade daqueles incitadores de seus desejos reprimidos. Tais exigências morais irão, de forma inconsciente, persistir por toda a sua vida, como a essência do seu SuperEgo, mesmo que, em certo grau, possam modificar no decorrer de sua vida adulta.

A passagem pelo Édipo, e o aprendizado de que certos desejos sexuais e agressivos devem ser controlados, é necessário para o amadurecimento do Ego, assim como à formação desta nova e imprescindível instituição à ele pertencente. Ao superar o conflito edípico, diminui-se a dependência dos pais a despeito do aumento dos processos de identificação. A ansiedade objetiva – oriunda da suposta ameaça do mundo externo - não é mais a única barreira aos impulsos instintivos, mas agora tem um novo aliado contra tais forças interiores, uma instituição agora permanente que se estabeleceu no Ego: o SuperEgo.

O medo do mundo exterior sofre uma certa redução dando lugar a um medo substituído destas forças: a ansiedade do SuperEgo, a ansiedade da consciência e o sentimento de culpa.

O instinto passa a ser, nesse momento, considerado perigoso porque um padrão ideal, segundo o qual a sexualidade é proibida e a agressão é declarada anti-social, está agora introjetado. A gratificação destes desejos provocará grandes problemas entre Ego e SuperEgo.

Freud relacionou a penosa sensação de culpa ou remorso e o surgimento de sentimentos dolorosos de inferioridade com a formação do SuperEgo. A culpa surge de desaprovação por parte desta instância psíquica crítica de impulsos, fantasias ou ações oriundas do Id. Seria a punição paterna introjetada que age na falta da presença destes agentes críticos externos.

Apesar da ligação da sensação de inferioridade ser menor com o SuperEgo do que a culpa ou remorso, para Freud as análises clínicas demonstraram que tais sentimentos de autodepreciação surge quando o sujeito está inconscientemente acusando-se de alguma ação má, caso não apresente qualquer outra razão consciente para explicar o surgimento de tais sentimentos.

Nesse sentido, segue Anna Freud (1986/1948) expondo que, como o princípio do prazer é regente do aparelho psíquico, o Ego irá ao máximo evitar que tal ansiedade se produza. O desprazer, gerado pela ansiedade ou sentimento de culpa emanado do inconsciente será evitado, ou, ao menos amenizado, pelo uso dos muitos mecanismos de defesa os quais serão colocados em ação. Logo, completa a autora, salientando que “quando a gratificação instintiva é rechaçada, por um ou outro desses motivos, a defesa é levada a cabo de acordo com o princípio de realidade. Sua principal finalidade é evitar essa dor secundária”(A. FREUD, 1986/1948, p. 51).

Quanto agora aos mecanismos de defesa, Anna Freud expõe que

em todas as situações de conflito o Ego procura repudiar o próprio Id. Assim, a instituição que se estabelece a defesa e a força invasora que é repelida é sempre a mesma, os fatores variáveis são os motivos que impelem o ego a recorrer às medidas defensivas. Fundamentalmente, todas essas medidas têm por finalidade garantir a segurança do ego e poupá-lo à experiência da “dor”. (A. FREUD, 1986/1948, p. 59).

Em *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926, p. 154-5), Freud reformula o conceito de defesa, por ele utilizado inicialmente em 1894, quando estipula que deve ser designado à “todas as técnicas de que o Ego se serve em conflitos que possam redundar em neuroses”. A repressão não é o único mecanismo que o Ego utiliza para lidar com pensamentos indesejados, fantasias, desejos rechaçados e não aceitos moralmente, mas um entre os muitos que têm a sua disposição.

Para, então, evitar a culpa, a ansiedade instintiva da consciência ou do SuperEgo, o Ego reprime, regride, altera reativamente o impulso ou afeto original, isola, anula, inverte contra seu Eu, projeta, introjeta e reverte seus impulsos instintivos. O Ego, ainda, pode de maneira um pouco menos drástica, deslocar seus anseios instintivos a outros objetos pulsionais, isto é, sublimar suas pulsões.

Podemos considerar terminado esse primeiro período infantil, como postula Anna Freud (1948/1986, p. 122), quando o Ego já decidiu “qual a proporção de gratificação e de renúncia instintiva que está disposto a consentir para a solução dos vários conflitos”. As crianças passam a controlar os instintos com o medo das situações temidas: primeiro, a perda do objeto; depois, a perda do amor do objeto; terceiro, a castração e, por último, teme a desaprovação do SuperEgo.

Registra-se que após a base do SuperEgo formado, é evidenciado um declínio das forças instintivas e conflitos deflagrados pelo Ego. Mostra-se que o Ego da criança suporta certa demora na obtenção dos seus desejos. E para isso, os conflitos edípicos foram amenizados, fantasias incestuosas e agressivas são reprimidas e estabelece-se o período de latência.

A criança, que na maioria das vezes se insere nos primeiros anos do ensino fundamental, dedica-se mais tempo à aquisição de novos conhecimentos, capacidades e conteúdos. Torna-se mais forte em relação ao mundo externo e não tão submissa aos eventos e situações vivenciadas socialmente.

Mas essa suposta calma alcançada no período de latência pelo conflito Ego x Id, não dura muito. O processo fisiológico que marca o advento da maturidade física sexual é acompanhada, salienta Anna Freud (1986/1948,p.124), “pela estimulação dos processos instintivos, a qual é transportada para a esfera psíquica na forma de um influxo da libido. A relação estabelecida entre Ego e Id é destruída”.

Em decorrência das mudanças fisiológicas e, principalmente hormonais, há um aumento da libido. Impulsos sexuais e agressivos são intensificados a ponto de completo desregramento e a tranquilidade do período de latência converte-se em um período de desregramento da adolescência.

Os interesses orais e anais voltam à superfície; a obediência aos pais e seus substitutos revertem-se em desobediência e desregramento. Os desejos edípicos retornam em fantasias e divagações. O medo de castração ressurgiu. No entanto, a sexualidade infantil ressuscitada não encontra as mesmas condições daquelas da infância.

O Ego infantil podia revoltar-se com o mundo externo, a criança poderia chorar e não respeitar as restrições advindas dos pais, aliando-se aos impulsos do Id para obter gratificação. Todavia, se o adolescente agir desta forma terá que lidar com as exigências do SuperEgo, as quais tornam o Ego inflexível.

Para preservar a imutabilidade de sua existência e evitar o desprazer provocado pela ansiedade do SuperEgo, emprega-se, com maior força, todos os mecanismos de defesa a que sempre teve acesso na infância ou no período de latência.

Se ocorrerem maior atividade de fantasias, lapsos na gratificação sexual genital e um comportamento agressivo é fato que o êxito parcial do Id foi alcançado. Porém, se a ansiedade, o desenvolvimento de sintomas e inibição são evidentes, o SuperEgo teve certo sucesso.

Além dos referidos comportamentos, podemos observar em alguns adolescentes uma excessiva crítica aos valores, normas e as exigências introjetados dos pais nos períodos anteriores. A moralidade e os conceitos aprendidos e anteriormente aceitos sem revidar, são inicialmente negados, para depois serem re-analisados. Podemos dizer que a moralidade se “desaba”, valores e preceitos éticos são destruídos e criticados, para posteriormente o jovem, se bem orientado, o reconstruir agora de forma racional, consciente e autônoma.

Após a passagem da puberdade, os responsáveis pela educação do adolescente que estiveram perplexos durante o período puberal, explicita Anna Freud (1986/1946, p. 126) “observam agora com alívio que o turbilhão de grosseria, de agressividade e de comportamento perverso desvaneceu-se como pesadelo”.

A autora segue expondo que a estimativa de normalidade e anormalidade presente neste período do jovem dependerá dos padrões morais aos quais pertence o sujeito e tem pouco ou nada a ver com o Ego do adolescente. No jovem, a atitude do Ego em face do Id dependerá da natureza da estrutura psíquica formada na infância e latência e, para Anna Freud (1986/1946, p. 128) “não proporciona qualquer prognóstico sobre o desfecho da puberdade”. A única explicitação que podemos fazer seria expor que os fatores que determinam a formação da personalidade ante o conflito Ego X Id são:

- as forças do impulso do Id (condicionada na puberdade a fatores fisiológicos),
- a tolerância e a intolerância do Ego em relação ao instinto (depende do caráter formado durante o período de latência), e
- a natureza e a eficácia dos mecanismos de defesa a mando do Ego (variam em cada indivíduo)

Após revisitarmos os preceitos apresentados por Freud, sua filha Anna Freud e refletidos por Brenner, podemos concluir esse tópico referente ao desenvolvimento moral do sujeito segundo a Psicanálise. Ficou claro que, para o psicanalista, é o próprio conflito entre os

impulsos do Id e as exigências externas que incitam, inicialmente, o desenvolvimento do Ego e, posteriormente, a formação da instância responsável pela introjeção dos valores, normas e demais preceitos éticos. A formação do SuperEgo inicia-se na fase pré-edipiana em consequência do medo da perda do objeto e do amor do objeto. Mas é a passagem pelo Édipo e a consequente identificação com seus genitores e/ou substitutos que promovem as introjeções das proibições e exortações paternas, assim como a interiorização de valores e regras sociais.

Por fim, cabe lembrarmos que Freud não dedicou uma obra especificamente para refletir sobre a ética ou o desenvolvimento moral infantil. No entanto, a sua teoria da sexualidade assim como da formação e funcionamento psíquico nos traz relevantes e imprescindíveis informações acerca do amadurecimento moral na criança e no jovem, próximas em alguns tópicos aos pressupostos Piagetianos e Kohlberguianos. Repetimos, mais uma vez, que compreendemos esse diálogo – caracterizado como de muitas complementaridades - como de grande relevância para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO V
A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO CONCERNENTE A EDUCAÇÃO
MORAL/ÉTICA

5.1 Primeira Etapa: análise dos currículos de licenciatura

Conforme inicialmente proposto, apresentaremos neste quinto capítulo, os dados empíricos apresentados pela investigação realizada nos Cursos de Licenciatura.

Relembramos que num primeiro momento, foi feita uma análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura e, posteriormente, apresentamos os dados categorizados oriundos dos questionários aplicados aos licenciandos encontrados no Colégio de Aplicação da Universidade escolhida. Num terceiro e último momento ressaltamos aqueles conteúdos relativos à Ética e Educação Moral considerados relevantes à prática pedagógica e sugeridos pelos licenciandos durante suas entrevistas e expostos nos questionários.

Quanto à análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura – etapa 1- dividimos a investigação em duas partes. Primeiro, fomos até as Secretarias dos Cursos de Matemática, Letras (Literatura e Línguas), Ciências Biológicas, Física, Química, Educação Física, Artes, Geografia e História. Recolhemos inicialmente o fluxograma de todos os cursos que ofereciam a habilitação em Licenciatura. Depois das entrevistas com os licenciandos - etapa 2 e 3 - voltamos aos fluxogramas, caso a entrevista levantasse alguma informação que não havíamos observado anteriormente na fase inicial da análise curricular. Os fluxogramas encontram-se nos anexos no fim do trabalho aqui apresentado.

Na maioria dos cursos havia a possibilidade de o aluno escolher a habilitação bacharelado e a licenciatura. Apenas em Educação Física era obrigatório o graduando habilitar-se em licenciatura. A área de Artes, cujo currículo anterior ao ano de 2006 permitia ao graduando escolher licenciatura em artes plásticas ou história da arte, modificou-se. Após a vigência do novo currículo de 2006, o aluno só poderia habilitar-se em licenciatura em Artes Visuais. Os entrevistados das áreas de História da Arte e Artes Plásticas encontrados no Colégio de Aplicação foram aqueles que ainda não haviam completado seus cursos e que escolheram não modificar seus currículos. Com essa mudança, poucos eram os estagiários de Artes encontrados na escola, portanto, um

questionário deixou de ser aplicado. Apesar dos 30 previamente planejados, aplicamos apenas 29 questionários.

Com os fluxogramas em mãos, buscamos inicialmente verificar as disciplinas cujos títulos se direcionassem a Ética ou Educação Moral. Dentre os dez currículos analisados apenas no de Educação Física existia a disciplina “Filosofia e Educação Física” no currículo antigo, “Bases Epistemológicas e Axiológicas da Educação Física” e uma disciplina intitulada “Ética e Bioética na Educação Física” no currículo novo.

Acreditávamos, ainda, que os professores das disciplinas “Filosofia da Educação” e “Psicologia de Educação” poderiam abordar algumas questões concernentes ao problema da Educação Moral/Ética. Buscamos as ementas destas disciplinas. Nada foi encontrado sobre tais temas nas ementas.

5.2. Segunda Etapa: Categorização dos dados dos questionários dos licenciandos

Após esta primeira análise dos currículos, fomos ao Colégio de Aplicação entrevistar os licenciandos os quais cursavam as disciplinas de Prática de Ensino. Devido aos limites do tempo e também ao pequeno número de estagiários-licenciandos de algumas áreas, achamos que entrevistar três licenciandos de cada disciplina seria necessário e suficiente para recolhermos os dados almejados.

O questionário encontra-se no anexo 1. As tabelas abaixo apresentam os dados inferidos das respostas presentes nos questionários. Foram aplicados 29 questionários. Como já explicitado no tópico referente à metodologia, a categorização foi realizada com base na “análise de conteúdo” da Bardin (1996).

1. Período da Graduação:

6º. Período	A28
7º. Período	A1,A2,A3,A7,A8,A13,A15, A17,A18,A21,A29 (38%)
8º. Período	A4,A5,A6,A9, A10,A11A12,A19,A25,A26 (37%)
11º Período	A14
9º. Período	A16,A20
14º Período	A27
NÃO ESCREVEU	A22,A23,A24

2. O que é um bom professor para você?

Passa, transmite bem o conhecimento	A1,A11,A12,A14,A16,A19,A20,A22,A23,A29 (34%)
Motiva aluno	A1,A13, A16
Interage com aluno	A1,A5,A22,A24, A27
Passa conhecimento coerente	A2, A8, A13, A27
Faz aluno entender o conteúdo	A2, A15, A17,A20
Dá o significado da matéria, não repetição	A3
Domina o conteúdo de sua disciplina	A4, A11, A24
Levanta discussão de mundo	A4
Baseia-se no contexto do aluno	A5, A13,A16,A19,A23,A24, A9 (24%)
Flexível, amável, amigo	A6,A28,A29
Concilia necessidade do aluno com tempo de aula	A7, A20
Honesto com sua carga horária,	A8, A27
Atende expectativa do aluno	A10, A24
Gosta do que faz	A10
Dispõe a ajudar, ensinar e educar também fora de sala, comprometido	A11, A18, A26, A9 A27
Paciente	A18
Ser ético, ensina valores	A20, A9
Preparar o aluno para a vida	A21
Aberto à críticas	A22
“Respeitar o menor para ser maior”.	A24
Faz o aluno descobrir varias possibilidades de aquisição do conhecimento	A25
Responsável	A28
Ter controle da turma	A29

3a. Existe em sua licenciatura alguma disciplina que aborde questões relativas à Educação Moral/Ética dos alunos?

Sim	A1,A2,A3,A7, A11, A12, A13, A15, A17,A18, A19,A20, A21,A24,A27, A28 (55,2 %)
Não	A4 A5, A6,A8, A9,A10, A14, A16, A22 ,A23,A25,A26,A29 (44,8%)

3b. Qual disciplina?

Sociologia da Educação	A1,A2,A3, A11, A12, A17,A18,A19,A24 (31%)
Psicologia da Educação	A2,A11, A17
Filosofia da Educação	A2,A17,A24
Não lembra o nome da disciplina	A7, A15, A28, A27
Currículo	A13
Didática	A13
Prática de ensino	A17,A18
Filosofia e Educação Física	A19, A20, A21

3c. Caso **positivo**: você já cursou esta disciplina?

Sim	A1,A2,A3, A11, A12,A13, A17, A18, A19, A20, A21, A24 (70%)
Não	A7, A14, A15, A28, A27 (29,4%)

3c. Caso **negativo**: você acharia importante ter essa disciplina?

Sim	A5,A6, A7, A8, A9, A10, A14, A15, A21, A23, A25, A26, A29, A27 (96%)
Não	A4

4. Algum professor lhe forneceu informações importantes acerca de como lidar com dilemas morais surgidos em sala-de-aula?

Sim	A1,A2,A3,A5, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A21, A24, A25, A26 A27 (66%)
Não	A4, A6, A8, A15, A20, ,A28, A29

Quais informações?

Como trabalhar com alunos deficientes	A1
Postura diante dos alunos, como tratá-los.	A2, A14, A3, A18, A19, A23 (20%)
Ética e questões de moral	A2,A14, A21

Respeito	A2,A5,A7, A18
Não agir de forma tendenciosa	A7
Se for grave o problema levar ao órgão responsável	A10
Conhecer os alunos	A11, A12, A19
Aprender a lidar com as diferenças	A11, A26, A9
Racismo, preconceito	A13, A17, A18
Namoro, drogas, violência	A16
Religião	A17, A25
Expôs que dilemas são formas de aprendizado e o professor deve intervir	A19
O professor é modelo	A22
Não especificou	A24, A27

5. As duas próximas perguntas exemplificam dilemas morais. Responda o que você faria:

a. Se visse um aluno roubando dinheiro da carteira do colega?

Buscar saber o que o levou a roubar	A1, A5, A14, A20, A9, A27
Levaria a direção/ orientador pedagógico	A2, A4, A8, A10, A13, A16, A17, A18, , A26, A28, A29, A27 (41%)
Marcaria uma reunião com pais	A2, A3, A11, A15, A23
Não falaria na frente da turma	A3
Conversaria com aluno sobre problemas que o rouba acarreta e sobre respeito ao próximo	A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A15, A17, A18, A19, A20A21, A23, A26, A28, A29 (55%)
Faria ele devolver a carteira	A5, A11, A12, A15, A17, A18, A19, A23
Pedisse desculpas ao colega	A12
Tentaria ajudar ao aluno que roubou, conversando e ate dando dinheiro	A22
Chamaria para uma conversa “de amigo	A24

para amigo”	
Interviria	A25

b. Se descobrisse que apenas um aluno realizou um trabalho de grupo proposto e os demais não participaram?

Pediria para os alunos que não participaram, um trabalho individual	A1, A5, A12, A14, A16, A 17, A18, A20, A23, A26, A28, A9
Evitaria de marcar trabalho em grupo	A2, A19
Daria nota só para o aluno que participou	A3, A4, A10, A11, A12, A14, A15, A29, A27
Dividiria a nota em conjunto com o grupo	A6, A19
Conversaria com o grupo sobre a importância de um trabalho em grupo para a sua formação	A7, A10, A12
Passaria um novo trabalho com nota menor	A8, A 22
Anularia o trabalho	A13
Faria uma avaliação individual e uma em grupo	A16
Pediria explicações ao grupo para se justificarem	A21, A25, A28
Faria um debate com a turma levantando a questão	A24

c. Se você soubesse que João estava fazendo regularmente a pesquisa de casa junto com Pedro e você os censurou por perceber que as informações estavam muito parecidas. No entanto, Maria lhe contou que João estava ajudando Pedro há muito tempo já que ele estava apresentando muitas dificuldades com a matéria. O que você faria?

Avaliaria os alunos pela prova	A1,A15, A18
--------------------------------	-------------

Daria mais atenção a Pedro	A3, A4, A6, A11, A12, A26
Tiraria as dúvidas de Pedro	A2,A3, A19, A27, A29
Conversaria com Pedro sobre não fazer trabalhos semelhantes	A5, A14, A16, A19, A24
Daria parabéns ao colega que o ajudou e conversaria sobre a importância da cooperação	A7 A8,A10, A19, A24, A25, A29
Dava nota maior a Pedro	A9
Pediria desculpas a eles	A10, A11, A12, A13, A17, A21, A22, A23, A26, (31%)
Mudaria minha forma de ensinar	A16, A29
Encaminharia Pedro para apoio	A28

5. Defina:

a. Ética

Não respondeu	A1, A10, A20, A25
Avalia o bom/ certo e mau /errado das situações	A2,A4, A15, A19, A27, A28 (20%)
Ponto fraco e forte das situações	A3
Comportamento inerente ao ser humano, capacidade de fazer o certo ou errado	A4, A8
Comprometimento, respeitar local de trabalho – ligado a profissão	A5, A16, A17,A22, A29 (17%)
Estar submetido a lei comum	A5
Conjunto de normas e regras que ajudam a convivência social	A6, A7, A18
São atitudes justas	A9
Agir dentro do dito correto	A11, A26
“Ser respeitável”, respeitar os outros	A11, A12, A23, A24
Ser correto sem se comparar com demais	A13
Valores individuais de conduta	A14

De acordo com a cultura local	A21, A27, A28 (10%)
Fazer meu trabalho sem prejudicar ninguém	A22

b. Moral:

Não respondeu	A1, A20, A25, A28
Ela recrimina	A2
Análise de uma situação/	A3
Comportamento cultural/ regras de uma cultura	A4, A7, A12, A18, A19, A23, A26 (24%)
Respeitar os colegas	A5, A13, A29
Parecido com ética	A6
Cumprir o que acredita ser o certo	A8
Valores demonstrados pelo indivíduo	A9, A10, A11, A14
Saber o que é certo ou errado/ regras sociais	A11, A15, A16, A17, A23, A26, A27 (24%)
Conjunto de éticas	A21
Melhor trabalho em sala de aula p alunos aárem com bons pensamentos	A22
Atitudes sadias	A24
“Lixo no lixo” e palavrões	A29

c. Temas Transversais

Não respondeu	A1,A2,A3, A8, A13, A20, A22, A23, A25, A28 (35%)
Podem estar presentes em qualquer disciplina	A4, A9,A10, A11, A12, A19, A26, A27
Ligados a cidadania/ ligados a sociedade	A5, A6
Exemplificou os temas	A6, A29
Tem relação com conteúdo programado	A8
Temas da atualidade/	A14, A15, A17, A18, A24

Políticas públicas	A16
Não são ligados aos conteúdos da disciplina	A21
Muito usado mas não sei o que é	A22
Inseridos em algumas disciplinas	A25

6. Em seu planejamento de aula estão presentes atividades que abordem questões concernentes à Ética?

Sim	A6, A7, A8, A19, A25 (17%)
Nao	A1,A2,A3,A4, A5. A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A26, A28, A29 (76%)

Caso positivo, qual ?

Está intrínseca ao trabalho	A6
Questões sobre respeito ao próximo	A7,A8
Que os alunos estabeleçam suas próprias regras e responsabilizem pelos respeito delas	A19
Impessoalidade	A25
Discussões que levem em consideração a posição de cada aluno	A27

7. Você tem alguma sugestão de conteúdos a seres abordados na sua licenciatura relacionados à abordagem da Ética no Ensino Médio?

Não	A1,A2,A3,A6,A8,A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18,
As disciplinas poderiam contribuir com tais questões	A4
Relações de trabalho e poder	A5
Questões sociais no Rio de Janeiro	A7
Atitudes em sala-de-aula	A9

Ter uma disciplina parecida como a Educação Moral e Cívica	A11, A12
Mais fundamentação teórica sobre as situações cotidianas que se relacionam com questões éticas	A19 A20, A21, A22, A29, A27, (20% das sugestões)
Mais fundamentação teórica sobre como a ética faz parte da formação do aluno	A19
Que os conteúdos sejam abordados mais próximos da realidade	A23
Questões relacionadas aos contrastes sociais/ exclusão	A24, A26
A influência das mitologias na formação ética dos povos	A25
Questões que abordem a “cola”, responsabilidade e comprometimento do professor	A28

5. 3. Terceira etapa: Análise dos dados levantados

Relembramos que os questionários e as entrevistas foram realizados com os alunos licenciandos que estavam presentes no Colégio de Aplicação da Universidade escolhida para a pesquisa e cujos currículos foram anteriormente e posteriormente analisados.

Sabendo que todos os cursos investigados têm a duração de oito períodos, os dados demonstraram que os questionários foram respondidos por alunos em fase final da sua formação. 75% dos licenciandos estudavam nos sétimo ou oitavo períodos.

Apesar de os entrevistados apresentarem um discurso direcionado à importância de serem educadores – a despeito de meros professores – e de terem comprometimento com a “educação integral” de seus alunos, a maioria das respostas (34%) afirmava ser o bom professor aquele que “passa bem” o conteúdo. 24% dos entrevistados explicitaram que bom professor seria aquele que se baseava no contexto do aluno, o que nos faz inferir que, também priorizam a efetiva assimilação do conteúdo pelo aluno e preocupação com o que está sendo “passado”, transmitido. Muitas das demais respostas residiam em ser bom

professor aquele que “passa conhecimento coerente”, “faz aluno entender o conteúdo”, “domina o conteúdo da sua disciplina”, “atende a expectativa do aluno”.

Apesar da análise dos currículos, fluxograma ou ementa não apresentarem uma disciplina ou conteúdos específicos sobre ética (exceto o currículo de Educação Física), 55,2% ratificava que havia sim na sua formação conhecimento sobre tais questões. No entanto, ao questionarmos sobre que conteúdos seriam estes, ficou claro que os licenciados não tinham conhecimento nem sobre o que consistiria especificamente a reflexão concernente à moral e à ética. Somente 70% dos alunos que responderam positivamente a presença de conteúdos no currículo já haviam cursado tal disciplina, o que inferimos que 30% destes licenciandos sabiam por terceiros que teriam tais informações.

Quanto aos conteúdos importantes, supostamente sobre ética e moral os quais algum professor teria fornecido, foram apresentadas algumas das seguintes respostas: “como trabalhar com alunos deficientes”, “como não agir de forma tendenciosa”, “levar ao órgão responsável”, o que demonstra a falta de informações sobre o tema.

Tal acusação concernente à carência de informações é corroborada quando perguntamos aos graduandos como lidavam com os dilemas propostos. Ao se depararem com roubo, trapaça, cola, injustiça no cotidiano escolar, percebemos que as atuações são as mais variadas possíveis, são subjetivamente formuladas sem argumentos teóricos consistentes para fundamentá-las. As divergências entre as respostas corroboram a falta de parâmetros de como agir ante os alunos. O que um professor reprimiria, dando “nota zero”, um outro daria os parabéns e salientaria para a turma como é “bonita a atitude”.

Outros graduandos delegariam tal dever à direção, talvez por sentirem-se despreparados para lidarem com tais questões. Tal despreparo ainda é ratificado quando pedíamos para conceituar ética, moral e temas transversais.

Apesar do Tema Transversal norteador da ética ser determinação da vigente LDBEN no. 9394/96, 50% dos licenciados que cursam os últimos sétimos e oitavos períodos da sua graduação não souberam responder o que seria isso. Os outros 50% tinham uma vaga idéia do que se tratava, porém, 17% apenas salientaram que abordariam tais temas em suas aulas.

Por fim, 28 dos 29 licenciandos entrevistados enfocaram a importância e o desejo de obterem mais informações sobre tais questões em seus currículos. 30% das sugestões apresentadas gostariam de obter fundamentação teórica e conteúdos sobre como lidar com

situações morais cotidianas – ou dilemas – que surgem no decorrer da sua prática pedagógica.

Podemos obter muitas informações sobre os dados e as respostas apresentadas pelos 29 licenciandos que estão iniciando sua prática pedagógica e terminando sua formação docente. Em geral, ressaltamos a deficiência de tais discussões dentro do currículo e nas salas de aula dos cursos de licenciatura que preparam diversos professores para lidarem com crianças e jovens. No entanto, todos os professores são incitados a lidarem com tais dilemas cotidianamente, o que faz com que desejem informações e argumentos teóricos para fundamentarem seu agir ante a formação moral de seus alunos. No próximo e último capítulo nos aprofundaremos nesta discussão.

CAPITULO VI

UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA ÉTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Muitas são as mudanças pelas quais passamos neste início de século XXI. Ao mesmo tempo em que tal realidade provoca perplexidade e insegurança, incita, concomitantemente, uma ampla produção científica sobre os mais diversos assuntos. Intensos debates são levantados e problemas ressaltados os quais não apenas ratificam esse tempo de mudanças como caracterizam a diversidade de matrizes teóricas e posições político-sociais existentes, o que, ressalta Freuri (2006, p. 496) torna o debate particularmente produtivo e aberto.

É nesse contexto de lutas e tensões que podemos identificar algumas questões ocupando lugares centrais nos debates. Entre elas, ressalta Candau (2008, p.156), podemos destacar a problemática da igualdade e dos direitos humanos em um mundo marcado por uma globalização excludente e, as questões da diferença em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais. Pensar em unir alteridade e igualdade de oportunidades, diferença e democracia incita-nos a retornar ao debate dos direitos humanos.

Temas como preconceito, discriminação, violência, igualdade, diferença e identidade retornam periodicamente, não apenas à retórica política, mas ao cotidiano e à produção acadêmica educacional. A temática da igualdade e da identidade justifica-se, hoje, segundo Moreira (2006, p. 11), em termos teóricos, práticos e políticos. Em termos teóricos, cada vez mais importa sabermos quem somos, a que grupos nos associamos e quem queremos nos tornar. Em termos políticos, as inúmeras situações de discriminação e opressão têm sido enfrentadas com lutas e conquistas, nas quais as reflexões sobre as questões da alteridade e da diversidade vêm sendo freqüentes e instigantes. Em termos práticos, principalmente para, nós professores, cabe-nos refletir sobre as identidades construídas no âmbito das práticas educativas.

Que tipo de aluno/sociedade queremos construir hoje na escola? Os alunos de ontem são os mesmo de hoje? Como lidar com a diferença sem buscar homogeneizá-los? Existem atitudes permitidas para alguns e comportamentos proibidos para outros? Que valores devemos ensinar hoje? Os valores do século passado “servem” para a atual infância informatizada e globalizada? Essas são algumas das perguntas explicitadas pelos

licenciando entrevistados na pesquisa aqui realizada: eis a relevância da abordagem da ética nos cursos de licenciatura.

O processo de globalização, a produção e difusão veloz de informações, a busca desenfreada por bens materiais, a violência e o surgimento de patologias neste novo século, torna o debate sobre valores e virtudes não apenas relevantes, mas urgente. Professores das diversas áreas, cuja função, segundo o art. 35, da LDB 9394/96, é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual”, precisa e anseia por informações. Torna-se necessária, a abordagem nos Cursos de Licenciatura, de questões que ajudem professores a colocarem o Tema Transversal da Ética em prática e informações relevantes para lidarem com os dilemas surgidos na sua prática cotidiana.

A despeito da relevância da Educação Moral/Ética nos Cursos de Licenciatura da Instituição de Ensino Superior analisada – e ressaltada pelos graduandos no capítulo V da investigação aqui exposta - foi evidenciado que a abordagem destas questões é insuficiente. Em alguns cursos - como é o caso de matemática, biologia, física, química e artes plásticas - ficou claro que nada é ressaltado em relação à ética. Nos cursos de letras, história, geografia da Universidade pesquisada não existe uma disciplina direcionada apenas para tal problemática, mas professores de sociologia, história da educação, filosofia e psicologia, segundo os entrevistados, abordam questões relacionadas à educação moral. No entanto, quando pedimos aos licenciandos entrevistados que respondessem questões básicas sobre o conceito de ética, moral, dilemas e valores, observamos que as respostas dadas eram as mais variadas possíveis, sem fundamentação teórica e filosófica. Podemos inferir que as questões e os dilemas surgidos no decorrer da sua prática docente são resolvidos de acordo com a educação que receberam de suas famílias, amigos e escola, e não fundamentados por informações obtidas no decorrer de seus Cursos de formação docente.

Foi evidenciado, também, que o Curso de Educação Física desta Instituição Estadual é o único que apresenta disciplinas relacionadas diretamente com as questões éticas. Ao responderem os questionários, os alunos deste curso apresentaram respostas mais filosoficamente e psicologicamente fundamentadas. Os alunos de educação física, também, apresentavam mais facilidade para resolverem sozinhos com suas crianças os dilemas a eles apresentados. Nenhum dos estudantes de educação física levaria o aluno para a coordenação da escola, mas resolveriam e conversariam com seus alunos sozinhos

sobre a importância de ser honesto e justo. Um estudante de educação física expôs: “Eu conversaria com o aluno sobre problemas que o rouba acarreta e sobre o respeito ao próximo”. Outro ressaltou “dilemas são formas de aprendizado e o professor deve intervir”.

Podemos refletir, também, que dilemas são mais recorrentes nas suas aulas – cuja metodologia reside em mais aulas práticas do que teóricas – diferente dos professores que lecionam dentro de sala-de-aula. Pensamos que estes aspectos podem influenciar nas suas respostas e neste diferencial da formação docente.

Alguns dados levantados corroboram com o descaso em relação às questões éticas na sala de aula, mesmo que recorrentes. Ao mesmo tempo em que 98% dos entrevistados defendiam a importância destas informações no currículo, 76% disse que não iriam abordar o Tema Transversal da ética no decorrer dos seus estágios nesta Instituição – apesar de serem obrigados segundo a legislação vigente. Aqueles que afirmam abordá-los, quando interrogados sobre os conteúdos, não souberam muito bem defini-los, o que nos traz suspeitas sobre sua prática. Alguns alunos, ainda, ao responderem abordar conteúdos éticos no decorrer dos seus estágios, confundiram ética com outras questões, como por exemplo, aspectos religiosos e políticos. Apesar de concordar que tais temas, muitas vezes, se cruzam ou se assemelham, pensamos que tal fato ratifica, de fato, que a maioria dos alunos não sabe nem do que realmente poderia tratar uma disciplina sobre Ética e Educação Moral.

Além do descaso em relação à ética, nos Cursos de Licenciatura, muitos são os desafios surgidos ao buscar inserir tais informações na formação docente. A quantidade de problemas e questões inerentes à problemática do agir humano junto à diversidade de correntes que buscam solucioná-los, torna sua abordagem um desafio ante os limites de tempo que tanto uma disciplina escolar como o trabalho aqui apresentado nos impõe.

Como já aqui exposto, acreditamos que um diálogo entre diversos autores, correntes ou áreas, quando possível, pode ser muito rico e produtivo. Foi seguindo tal pensamento que selecionamos para nos ajudar nessa caminhada a Teoria Ética Aristotélica, as contribuições a ela feita por MacIntyre e pressupostos apresentados pela psicanálise freudiana - quando necessário, a leitura desta feita por Lacan. Isso porque acreditamos que ambas podem trazer contribuições relevantes para responder as questões ressaltadas pelos alunos licenciados e fundamentar os argumentos e hipóteses aqui anteriormente expostas.

Relembramos aqui, uma ressalva feita no início deste trabalho. Em alguns aspectos, ambas teorias se assemelham, em outros divergem e, em alguns tópicos, acreditamos que podem se completar. No entanto, o objetivo maior neste momento, é expor as idéias trazidas por esses renomados autores cujos pressupostos direcionaram-se aos aspectos da moralidade e foram relevantes para uma abordagem da ética de todo um contexto histórico-social.

A importância de refletirmos sobre Ética e a acusação da crise moral pela qual passamos nesse início de século é ressaltada tanto por MacIntyre quanto por muitos psicanalistas. Relembramos que MacIntyre (2001, p. 20) afirma que a “linguagem e as aparências da moralidade persistem, embora a substância integral da moralidade tenha se fragmentado muito”. Segundo ainda o autor, o que temos hoje “são fragmentos de um esquema conceitual, partes às quais atualmente faltam os contextos de onde derivavam seus significados. Temos na verdade simulacros da moralidade”. (MACINTYRE, 2001, p. 21)

Vivemos um tempo que tem se caracterizado como de fragmentação, de dispersão de sentidos, de fim de utopias, e ressalta Doris Rinaldi, “fala-se em crise de valores morais, manifesta tanto no cotidiano através dos comportamentos individuais, quanto na vida política” (RINALDI, 1996, p.12). Rinaldi salienta ainda que a falência, hoje evidente, dos antigos valores morais tem como resultado a exacerbação do individualismo na chamada “cultura do narcisismo”.

A psicanalista Maria Rita Kehl, à luz dos preceitos introduzidos por Freud, não apresenta conclusões diferentes ao introduzir o debate entre ética e psicanálise proposto em sua obra “Sobre Ética e Psicanálise” (2005). A autora postula que vivemos hoje em uma sociedade alicerçada pelo prazer narcisista, o acúmulo de dinheiro e da exclusão do outro. Os valores que fundam a sociedade na qual vivemos no século XXI, expõe a autora, são “antivalores”.

Ante esse quadro social, questionar e refletir sobre os valores que devem alicerçar a atual sociedade que se pretende igualitária, democrática e boa para todos os seus cidadãos torna-se imperioso. Tal necessidade não apenas foi ressaltada pelos autores selecionados aqui como pelos professores e licenciandos pesquisados na investigação proposta. Buscamos, portanto, um diálogo entre áreas e estudiosos que se dedicaram ao estudo pelo agir humano para responder nosso problema.

Iniciando a discussão entre as teorias escolhidas recorreremos primeiro a Aristóteles cujos textos, datados do século IV a.C., nos trazem contribuições para pensarmos sobre uma sociedade Ética. Em sua Teoria das Virtudes exposta principalmente na sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta uma teoria profundamente consistente sobre a ação humana, sobre a educação e a prática de valores morais para se alcançar a *eudaimonia*. O fim do agir do homem é para Aristóteles a felicidade assim como é também para Freud. No entanto, o meio de alcançá-la é diferente nas obras expostas pelo filósofo e pelo psicanalista.

Para o psicanalista, a felicidade relaciona-se mais à economia da libido do que à regras éticas que a assegurem, expõe Rinaldi (1996, p. 44). Freud se aprofunda, ainda, dizendo que não crê em nenhum tipo de idéia que assegure a felicidade, cuja essência no sentido restrito, reside numa manifestação episódica ligada à satisfação de impulsos intensamente represados. Nos primeiros escritos da psicanálise é defendido que a felicidade está ligada a episódios de satisfação das pulsões, no entanto, o próprio autor, e alguns de seus discípulos e críticos - como Adler, Rank, Jung, Frankl – complexificam, reflete e reelaboram tais proposições.

Vimos, no capítulo III da dissertação aqui apresentada, que Freud se aprofunda e modifica, no decorrer da sua obra, sua hipótese do princípio do prazer como propulsor do mecanismo psíquico. A metáfora de que o psiquismo busca a satisfação imperiosa é prolongada e novas questões são expostas pelo psicanalista, principalmente ao defender o princípio da realidade, “a compulsão a repetição” e a “pulsão de morte”. No entanto, é ao ressaltar as questões que norteiam a formação e insaciabilidade do desejo que novas questões acerca da moralidade aparecem nas suas obras.

Relembremos ainda que, no capítulo III, foi exposta a idéia inicialmente defendida por Freud de que os motivos da existência da moralidade não consistem apenas na necessidade social de restrições ou apenas são oriundas da instância moral do SuperEgo. Freud recorrendo ao conceito de *a Coisa*, ou *das Ding*, postula que as restrições e a tendência a seguir regras morais fazem parte da própria constituição psíquica. Ante tais preceitos nos perguntamos: mas que restrições deveriam ser ou são essas?

Foi ressaltado aqui também que o foco dos estudos do psicanalista se direcionava ao funcionamento psíquico e as suas psicopatologias. Relembremos que o fim da teoria psicanalítica, diferente de certas teorias filosóficas, segundo Hanly (1995), é trazer um

relato psicogênico dos valores, sem defender ou julgar alguns em detrimento de outros. A psicanálise, segundo ainda o autor, “oferece um relato descritivo da gênese do normativo. Pode proporcionar uma história natural e explicação desta gênese através do modo como ela integra uma perspectiva de desenvolvimento” (HANLY, 1995, p. 208).

No entanto não podemos negar que podemos retirar da obra psicanalítica importantes preceitos que recorram as questões éticas ou que nos traga relevantes reflexões. Antônio Penna na sua obra *Freud, as ciências humanas e a filosofia* recorre o texto clássico de Rieff *Freud, la mente de um moraliste* para exprimir a persistente visão ética e moralista do ser humano ratificada por Freud. Riff expõe

(...) a psicologia de Freud tem uma importância cultural. Sua psicologia não apenas estuda a conduta da vida, mas busca também afetá-la. Por esse motivo é justo que denominemos a psicanálise uma psicologia moral, seja qual for o julgamento que façamos de seus méritos científicos”. (RIEFF apud GOMES 1994,p. 208)

A teoria psicanalista não tinha e não tem como objetivo – o que é até dicotômico à sua deontologia – nortear o agir do cliente/homem. Não é esse o objetivo da psicanálise, mas é das Teorias Éticas, da Educação e do professor.

Objetivamente divergente de Freud e com fim de postular parâmetros éticos norteadores do Agir Humano, Aristóteles traz sua teoria da Virtude. Como foi exposto, o fim do Agir humano para o estagirita é a felicidade, assim como é para o psicanalista. O caminho para alcançá-la, segundo o estagirita, é a prática das virtudes – que se expressa na fórmula do meio-termo. A virtude é obtida por meio da aprendizagem teórica – a qual exige estudo e informação – e o hábito - que exige a prática cotidiana desse conhecimento. O estagirita nos traz um quadro bem claro e informativo de todas as virtudes e seus correspondentes excessos e faltas.

Não apenas é ressaltada a relevância da prática da justiça, da temperança, coragem, generosidade e da virtude da prudência, como são apresentados os meios de alcançá-las. A sabedoria prática – a virtude intelectual acrescida da moral - vai residir, então, na capacidade de discernir entre esses extremos – excessos e faltas.

Como previamente explicitado, o conceito de virtude consistirá portanto, na “qualidade segundo a qual se age da melhor forma em relação aos prazeres e dores e que o vício é o oposto”. (2007, p. 72) Podemos nos aprofundar nas reflexões ressaltando também que a virtude é:

uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa em nós, sendo isso

determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria (ARISTÓTELES 2007, p. 77).

Algumas questões devem aqui ser levantadas. A virtude seria, portanto, o caminho para os jovens qualificados pela psicanalista Maria Rita Kehl como incapazes de lidarem com as frustrações, isto é, com o não-prazer? A virtude ajudaria Maria Cristiana Kupfer responder qual seria o equilíbrio o qual devemos ensinar nossos alunos a agirem entre as pulsões e as restrições sociais? A virtude ajudaria, portanto, pensarmos na diferença entre escolha e desejo? Mas o que são escolhas, e qual a diferença em relação ao desejo?

A escolha, para Aristóteles, é a manifestação de um ato voluntário, refletido e deliberado. Animais inferiores e crianças não podem agir voluntariamente, mas não capazes de fazer escolha na concepção Aristotélica. Elas agem em função do desejo. Segundo o autor (2007, p. 92), “um indivíduo humano detentor de autocontrole falho agem em função de desejo, mas não em função de escolha e, ao contrário, um homem detentor de autocontrole age em função de escolha e não de desejo”.

No entanto, parece-nos que o conceito de desejo utilizado por Freud – o qual passa pelas restrições do SuperEgo - se assemelha ao conceito de escolha Aristotélica. E o conceito de pulsão freudiana corresponderia ou se assemelharia ao conceito usado por Aristóteles para significar o desejo sem restrições e sem reflexões. Ambos conceitos são utilizados pelos autores de forma diferente, o que nos dá indícios que essa duplicidade causa erros de interpretação nas idéias postuladas por ambos.

A questão que norteia a discussão ética é saber quais parâmetros, portanto, devem nortear nossas escolhas, como defende Aristóteles e atualiza MacIntyre, ou nossos desejos como conceituaria Freud. Como deliberar ante os prazeres e os desejos?

Relembramos que para MacIntyre (2001, p.255) o agir virtuoso 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*”. O filósofo completa suas reflexões acerca da importância da Educação Moral, expondo que, sem a orientação das virtudes, “faltariam ao indivíduo os meios de organizar suas emoções e desejos, de decidir racionalmente quais cultivar e incentivar, quais inibir e reduzir” (MACINTYRE 2001, p.254).

MacIntyre nos sugere, portanto, que para as crianças e jovens conseguirem lidar da melhor forma com suas pulsões – isto é, que lhes traga menos sofrimentos futuros – conhecer e praticar as virtudes aristotélicas torna-se necessário. No entanto, sabemos que esse é um caminho difícil. Alguns riscos corremos, e um deles é de que a imposição de certas regras, não refletida pela criança ou a repressão excessiva sem motivos ou argumentos consistentes para tal, podem provocar não apenas patologias – como postula Freud – mas o resultado inverso: a criança não tendo oportunidade de se conscientizar de suas pulsões age de forma inconsciente em prol delas sem restrições, ou se revolta em relação a qualquer tipo de censura.

Inferimos, portanto, que oportunizar que crianças reflitam sobre suas vontades, suas pulsões e seus atos, deve fazer parte da prática de pais e professores. Afinal como organizar suas emoções e desejos se não os conhece verdadeiramente? Será que jovens e crianças aprendem a se conhecer ou conscientizar-se de seus vícios e excessos, para a partir daí, buscar o equilíbrio, a prática das virtudes? Será que sem levarmos em conta as vicissitudes dos mecanismos psíquicos, seremos realmente eficazes neste caminho? Os professores, concomitante, não devem compreender em que fase do desenvolvimento moral seu aluno se encontra ao ensinar certas virtudes?

Relembremos mais uma vez que MacIntyre, apesar de utilizar como base para suas explicitações a Teoria das Virtudes Aristotélicas, postula uma crítica ao Estagirita. O professor da Universidade de Notre Dame ressalta, no fim de seu capítulo XII, que faltam explicações à Aristóteles referente aos conflitos inerentes ao homem, ao agir entre o Bem e o Mal (MACINTYRE, 2001, p. 277). Para o autor, Aristóteles fica cego ante as evidências dos momentos nos quais o homem é incitado à lidar com seus vícios e suas virtudes. Não seria essa a tarefa a que se propôs Freud: descrever os mecanismos psíquicos e, conseqüentemente, o agir humano?

Quando Freud explica as causas e origens das pulsões, dos desejos e das escolhas feitas pelos jovens, traz relevantes contribuições aos professores, para compreenderem o agir de seus alunos e para uma prática efetiva da Educação Moral.

No entanto, um outro ponto teórico os separam, o qual deve aqui ser focado. A capacidade racional – base da teoria das virtudes – é colocada em dúvida por Freud a partir

da existência da hipótese do inconsciente. Neste momento, fica clara uma divergência entre autores, cujos pressupostos concernentes ao racional e ao inconsciente os separam.

No entanto, um interessante texto de Antonio Penna apresenta uma diferente visão da obra Freudiana no que concerne ao “homem moral”, próxima até da visão Aristotélica. Freud para ele é um homem moralista, como podemos ver na passagem:

O exame das preocupações com a moral nos mostra um homem extremamente rigoroso. Esse risco se percebe quando ele define “homem moral” como aquele que reage à tentação, tão logo a sente em seu coração, sem submeter-se a ela. Um homem que alternadamente peca e depois, em seu remorso, erige altos padrões morais, fica exposto à censura de tornar as coisas fáceis demais para si. (PENNA, 1994, p. 209)

A divergência entre estagirita e o psicanalista, em síntese, reside na ênfase dada à influência do inconsciente na ação do homem e não na existência de uma outra instância psíquica além do racional/consciente. Aristóteles, no século IV a.C, já nos trazia indícios da sua crença em idéias e pensamentos não conscientes. No seu livro I da Ética a Nicômaco, o estagirita expõe

(...) é satisfatório e pode aqui ser adotado, a saber, que a alma (**psique**) é bipartida, uma parte irracional e a outra capacidade de razão. (Se essas duas partes são realmente distintas no sentido que o são as partes do corpo ou de qualquer outro conjunto divisível, ou se embora distinguíveis no pensamento como duas, são na realidade inseparáveis, como os lados côncavos e convexos de uma curva, é uma questão que carece de importância para o assunto em pauta). (ARISTÓTELES, 2007, livro I ,cap. 12, p. 63, parêntese e grifo meu)

De forma semelhante à hipótese do aparelho psíquico freudiano, o mestre grego prossegue seus escritos salientando, ainda, sua crença na divisão da mente ou do que conceitua como a parte irracional do homem. É nesse momento que explica o seu conceito de razão, e a sua pressuposição - divergente da freudiana - da superioridade da mente racional sobre o irracional. O mestre estagirita diz que

(...) percebemos que a parte irracional, bem como a alma como um todo é dupla. Uma divisão dela, ou seja, a vegetativa, não participa de maneira alguma, do princípio racional; a outra, que é a sede dos apetites e do desejo em geral, participa, de um certo modo, do princípio racional, sendo obediente e submissa a ele, que é o sentido que emprestamos ao acabamento do “racional”(...) (ARISTÓTELES, livro I cap. 12, p. 64)

O tema da questão sobre a qual postulamos o debate entre os autores escolhidos reside portanto em saber: O homem teria a capacidade de agir de forma autônoma? Mais uma vez, um prolongamento da metáfora exige que voltemos atrás e busquemos a origem e base do conceito utilizado pelos autores: o que é autonomia?

Como aqui exposto, podemos chegar a três conceitos semelhantes, porém, não idênticos, acerca da autonomia. Para Piaget a criança a alcança por volta dos 13 anos, após passar pela heteronomia. Esta terceira fase do desenvolvimento moral reside na compreensão de que regras devem ser respeitadas devido a sua importância nos relacionamentos sociais, assim como é na prática dos jogos estudados pelo epistemólogo.

Já para Kohlberg essa autonomia é alcançada mais tarde e após passar por 6 estágios classificados dentre os pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais. O sexto estágio, cujas qualidades só são alcançadas por 5% da população adulta (Biaggio 2002, p. 23), é chamado de "princípios universais de consciência". O indivíduo reconhece os princípios universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se aquilo que considera injusto não puder ser modificado por meios legais, buscará outros meios de reivindicar. É a moralidade da desobediência, do senso crítico, dos revolucionários e daqueles que não se conformam com uma sociedade injusta e não democrática. No entanto, a teoria Kohlberguiana é bombardeada com muitas questões: se cada um age de acordo com aquilo que acredita ser o certo, quais seriam os parâmetros norteadores do agir social? Qual o risco de não cairmos num relativismo absoluto?

Para Freud a questão se complexifica. Apesar de não dedicar ao estudo da questão da autonomia especificamente, podemos inferir em sua obra uma teoria do desenvolvimento moral da criança a partir de seu esquema de amadurecimento do aparelho psíquico. A autonomia seria alcançada após o sujeito agir sem medo da perda do amor do objeto. Seria o momento em que se age em prol dos seus valores e crenças mais internas, sem medo de desagradar ou perder a admiração de possíveis representantes paternos. A criança autônoma seria a que supera o “pai” e não tem como fim consciente ou inconsciente agradá-lo ou os seus substitutos. Podemos perceber que, salvaguardando suas especificidades de conceitos e certas características inerentes à sua teoria do aparelho psíquico, a base do conceito de autonomia ou amadurecimento moral para Freud se assemelha bastante com a sexta fase Kohlberguiana e a terceira postulada por Piaget.

Cabe aqui ressaltar que as idéias freudianas, as quais enfatizam a determinação do inconsciente, são conhecidas como as propulsoras da chamada “morte do sujeito”. Após Freud e a idéia de que não temos conhecimento e, conseqüentemente, controle do que pensamos, somos ou agimos totalmente – uma vez que grande parte encontra-se guardado no inconsciente – defede-se que não podemos pensar em autonomia do sujeito racional.

Neste ponto uma diminuição da distância entre oradores, como diria Meyer (1998), ou uma impossibilidade de acordo entre autores mostra-se evidente. No entanto, acreditamos que o debate entre eles ainda nos traz importantes contribuições.

Relembramos que por um lado a Teoria Aristotélica nos surpreende com a incapacidade do homem alcançar a felicidade total em vida, uma vez que a perfeição da virtude é impossível para todos os seres humanos. Por outro lado, Freud ressalta os determinantes inconscientes cujas vicissitudes impedem também o homem de controlar totalmente sua ação. A questão, mais uma vez, consiste na ênfase dada e nos objetivos inerentes às Teorias.

Freud enfatiza, além das patologias resultantes dos mecanismos psíquicos, as vicissitudes das pulsões humanas as quais influenciará o seu agir, mas sem postular normas, o que enfocava periodicamente não ser esse o seu objetivo. Aristóteles, sem se preocupar com a origem dos vícios humanos, enfatiza e busca trazer pressupostos filosóficos os quais o homem deveria seguir rumo à felicidade.

São muitas as críticas, tanto à visão pessimista quase niilista de Freud ao defender que não vê muito do bom no homem, quanto à visão positiva de Aristóteles ao defender a ênfase e busca do homem pela felicidade. No entanto, no cotidiano das escolas e na prática do professor torna-se imprescindível o exercício das faculdades psíquicas em associação com o princípio racional, caso contrário, não dá para falar em Educação. E ainda, podemos inferir que quanto menos capacidade de lidar com suas pulsões o aluno apresenta, torna-se mais necessário o aprendizado e a prática das virtudes.

Aristóteles, nesse ponto, enfatiza ainda não apenas a importância da prática da virtude da prudência como nos traz consistentes argumentos que demonstram as conseqüências da falta de restrições ao Agir Humano, ou que vise apenas a satisfação pessoal pulsional.

Relembremos que Aristóteles divide os bens em três classes: os exteriores, os relativos à alma e outros ao corpo. Aqueles que identificam a felicidade com o prazer externo ou o bem corporal vivem a vida de gozos, que é finito e imediato, gerando muitas vezes uma busca constante e obsessiva por obtenção sempre mais de outros gozos. A busca por riqueza, poder ou bens exteriores não preenche a busca humana pela felicidade, ao contrário da vida virtuosa.

Na maioria dos homens, postula Aristoteles (2007, p. 53), os prazeres estão em conflito uns com os outros porque não são apazíveis por natureza e carecem sempre de outros prazeres. Esse não é o caso dos atos virtuosos que não são apenas apazíveis à esses homens como o são em si mesmo e por sua própria natureza. A vida destes, expõe ainda o autor, não precisa do prazer externo como uma espécie de encanto acessório, mas contém um prazer em si mesmo.

De forma semelhante ao estagirita, muitos foram os autores que questionaram a vida norteada apenas pelo desejos individuais. Alguns críticos, certos discípulos de Freud e outros estudiosos psicanalistas trouxeram uma nova interpretação ou direção à hipótese freudiana da “satisfação da pulsão”, ou da “economia da libido” como mola propulsora do Agir Humano.

Alfred Adler (1870-1937) rompe com seu mestre por considerar o fator sexual superestimado por Freud. Para a teoria do desenvolvimento individual postulada pelo psiquiatra-filósofo os determinantes básicos do comportamento humano inclui a sede de poder e a notoriedade, ignorado pela teoria das pulsões sexuais freudianas.

A causa principal para o rompimento do psiquiatra Otto Rank (1884-1939) com seu mestre Freud foi a visão de que o trauma do nascimento é mais importante do que o conflito edípico. Segundo Rank, o conflito intrapsíquico crucial que ocorre em todas as fases do desenvolvimento é o conflito entre manter a capacidade de apegar-se e experimentar a excitação e o medo associados à separação. União-separação e semelhança-diferença são polaridades mantidas em tensão e que determinam o fortalecimento ou não da vontade. O Outro, para Rank, assim como os relacionamentos sociais não têm uma conotação negativa como podemos ver em alguns escritos freudianos (1913, 1930), mas é visto como algo essencial para o desenvolvimento humano e amadurecimento pessoal. Afastar-se do Outro permite a pessoa experimentar sua singularidade. A maturidade é, em certo sentido, o triunfo da vontade sobre as forças - culpa, medo da morte e medo da vida - que inibem o movimento tanto em direção como para longe dos outros.

O motor primário da dialética rankiana é a vontade, a qual consiste em uma força criativa irreduzível. Ela não é somente uma agência para a expressão de impulsos sexuais ou agressivos freudianos; nem ela é uma vontade de poder no sentido adleriano, mas uma força construtivamente a serviço de suas maiores criações artísticas e potenciais.

De forma um pouco semelhante, para o fundador da Logoterapia e psiquiatra Viktor Frankl(1905-1997), a mola propulsora do agir humano também deixa de ser a busca da satisfação das pulsões sexuais mas sim a busca por um sentido. Baseado na frase de Nietzsche (apud Frankl 1992) “quem tem por que viver, suporta qualquer como”, o psiquiatra defende que o homem apresenta uma auto-compreensão ontológica pré-reflexiva a qual indica a orientação para um sentido, isto é, um modo específico de dar forma as situações e a vida num todo. Diante da sua finitude – sabendo-se mortal – o homem não pode adiar a realização de seu sentido; “o homem deve decidir perante que ou perante quem se julga responsável” (ROEHE, 2005, p. 312).

Na busca pelo seu sentido – o qual segundo Frankl se modifica de acordo com o momento em que vive o indivíduo – o homem é orientado pela sua consciência, a qual o autor chama de órgão de sentido. O psiquiatra Frankl, nesse momento, aproxima-se de Aristóteles e diverge da psicanálise freudiana. Cabe inquirir, nesse momento, qual seria a margem de liberdade e de autonomia/ controle do homem? Frankl(1993, p. 42) ressalta a liberdade interior, a capacidade intrínseca do indivíduo de agir ante o ambiente e as situações mais extremas de forma digna. Apesar de psiquiatra e conhecedor da hipótese do inconsciente freudiano, para Frankl, a liberdade de escolha e a consciência ante seu agir, pensar e decidir é dominante no Ser do Homem.

Sabemos, então, que muitos são os pressupostos, afirmações e críticas apresentados tanto a Aristóteles quanto a Freud. Contudo, as visões e teorias postuladas por ambos autores foram marcos insubstituíveis não só nos contextos sócio-históricos nos quais estavam inseridos, mas representam teorias que marcaram as nossas atuais visões de mundo e vida, perpassando gerações.

Apesar das muitas críticas recebidas, a psicanálise freudiana modificou ulteriores visões não só dos mecanismos psíquicos, mas das muitas outras áreas do saber como a filosofia, a religião e os estudos da Ética. Apesar de datar do século IV. a.C, os escritos Aristotélicos, mostram-se bem atuais. Perguntamos: suas virtudes, não são hoje, bem similares aos conteúdos postulados pela vigente LDB no que concerne à abordagem da ética nas escolas? Falar em justiça, quando se evoca as questões étnicas, as leis de cotas, ou, às questões da estratificação social e da democracia, não é atual? Falar em generosidade e em solidariedade não é vigente quando se recorre à retórica do respeito ao outro, à diferença e o respeito aos diversos grupos culturais? E a prática da temperança e prudência,

não responderia a questão levantada pela psicanalista Maria Cristiana Kupfer no início deste trabalho.

Relembramos que segundo Kupfer (2005) uma das missões a qual o educador está incitado a cumprir nesse momento social é “buscar para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação” (2005, p.46). Os pressupostos Aristotélicos concernentes ao equilíbrio entre excessos e faltas – isto é à virtude - não nos traz relevantes fundamentos para pensarmos tal questão?

A prática da prudência não é o que falta à “cultura do narcisismo” conceituada assim por Rinaldi? Aprender a discernir entre o que levará a felicidade e o que trará dor e tristezas futuras não apenas para si, mas para toda a sociedade na qual vivemos, não se torna essencial? Não seria a falta da educação da prudência uma das causas desta sociedade narcisista de que fala a autora?

Ficou claro que apesar de seus objetivos serem diferentes e alguns dos seus pressupostos divergirem, ambas teorias corroboram com a relevância de uma Educação Moral e da reflexão Ética nos cursos de Licenciatura que formam professores das diversas áreas curriculares. A psicanálise, descrevendo os fenômenos psíquicos – o que Aristóteles não fez, segundo crítica aqui anteriormente exposta por MacIntyre - e a Teoria da Virtude Aristotélica norteando a Educação Moral dos estudantes – algo que é incompatível com a prática dos psicanalistas, mas é função inerente à prática pedagógica – podem, juntas, ajudar os futuros professores a efetivarem o Tema Transversal da Ética nas suas práticas pedagógicas. Aristóteles e Freud trazem, ainda, contribuições imprescindíveis àqueles que almejam uma sociedade realmente democrática, justa e ética.

Considerações Finais

Partindo da dificuldade de lidar com questões concernentes à Educação Moral/Ética no cotidiano das escolas brasileiras, relembramos que a investigação aqui proposta objetivou tanto investigar o que tem sido ensinado concernente ao tema da ética nos seus Cursos de Licenciatura como apresentar uma discussão teórica sobre a problemática do agir humano, dos valores, limites e do desenvolvimento moral infantil.

A hipótese inicialmente levantada de que a formação dos licenciandos no que se refere aos conteúdos específicos da problemática da ética era insuficiente foi corroborada. A carência de informações/conteúdos filosóficos e psicológicos necessários para que os futuros professores possam lidar com os dilemas morais recorrentes na prática pedagógica foi ratificada pelos dados e inferências obtidas nos questionários realizados com os 29 licenciandos da Universidade Pública escolhida. Por meio da pesquisa empírica - análise dos currículos e dos conteúdos oriundos dos questionários - o primeiro objetivo proposto no capítulo I foi alcançado. O segundo objetivo foi assegurado quando nos capítulos II, III, IV e V foi apresentada uma discussão teórica sobre a problemática do agir humano a partir da obra Aristotélica e Freudiana/psicanalítica da moralidade.

No entanto, defendemos que o debate não se esgota aqui. Muitas questões ficam em aberto devido ao limite que o estudo aqui nos impõe. Sabemos que o tema da ética não apenas envolve muitas temáticas específicas como muitos são os autores e as visões defendidas o que torna a reflexão rica e profunda.

Por fim, ressaltamos que outros debates devem impreterivelmente acontecer quando refletirmos sobre valores, por exemplo, a tensão relativismo X universalismo. Como podemos dialogar a virtude humana com os diversos ritos, grupos e signos culturais? Como podemos unir virtude e multiculturalismo?

Esta é uma ampla e importante discussão a qual implica em espaço e tempo ilimitados, o que aqui não temos. No entanto, um trecho apresentado pelo Relatório das Nações Unidas de 2004 intitulado “Liberdade Cultural num mundo diversificado” nos dá um “ponta pé” inicial para finalizar o que aqui nos propomos.

**As pessoas são diferentes, assim como diferentes são as suas culturas
As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem.**

As pessoas falam em várias línguas
As pessoas são guiadas por diversas religiões
As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam suas vidas,
com cores e sombras variadas.
As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma
diferente
As pessoas exprimem-se de modo diferente. A música, a literatura e a arte
também refletem estilos diferentes.
Mas apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo
simples: são seres humanos, nada mais, nada menos.
(Relatório do Desenvolvimento Humano da ONU de 2004: Liberdade Cultural
num mundo diversificado).

Referências Bibliográficas

- ARISTOTELES *Ética a Nicômaco*, Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007
- ANDRE, M. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*, Caderno de Pesquisas, 113, 51-64, 2001
- BARDIN, L *L'Analyse de contenu* Collection *Le Psychologue*, 8^eéd, Paris: Corrigeé PUF, 1996
- BENNETTE, W. *The Educated Child: a parent's guide from preschool through eighth grade*. The Free Press, New York, 1999
- BIAGGIO, A. *Psicologia do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983
- _____. *Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola* In *Psicologia: reflexão e crítica* Porto Alegre, 1996
- BOVET, P. *Les conditions de l'obligation de conscience. L'année psychologique*, XVIII, 55-120, 1912
- _____. *O Sentimento Religioso e a psicologia da criança* In *Coleção Atualidades Pedagógicas*, Paris, 1927
- BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva, In *O poder simbólico*. Trad Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Editora., 1998
- BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação. Conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio Editora, 2002
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF; MEC/SEC, 1998
- BRASIL Lei 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. V. 134, no. 248, p. 27833-841, 23 de dez de 1996.
- BUSQUETS et al *Temas Transversais em Educação : Bases Para Uma Formação Integral*. São Paulo: Ed Ática , 1997
- CAMINO, C.P.S. *Determinants cognitifs et sociaux du jugement moral. Tese de doutorado*, Université de Louvain (1979).
- CANCLINI, G. *Cultura y comunicacion: entre lo global u lo local*. LA Plata: EPC, 1997

CANDAU, V.M.F. *Direitos humanos, educação e a interculturalidade: as tensões entre a igualdade e diferença* In Revista Brasileira de Educação vol. 13 n. 37, Rio de Janeiro: 2008

CAPUTO, S. G. Questionando o multiculturalismo. Conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby. In CANDAU, Vera et alli. *Cultura (s) e Educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2005

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber* in Revista Brasileira de Educação, vol. 11, no. 31, jan./abr 2006 (p. 7 -17)

COLES, Robert. *The moral intelligence of children: how to raise a moral child*, Random House, 1997.

FERENCZI, S. *Transferência e introjeção* (A. Cabral, Trad.). Em *Obras completas* (pp. 77-108). São Paulo: Martins Fontes, 1909/1991

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional* In Revista Educação e Sociedade vol. 27 no. 95, Campinas : 2006

----- *Intercultura e Educação* In Revista Brasileira de Educação n. 23, Rio de Janeiro, 2003

FRANKL, V.E. *A presença ignorada de Deus*. Petrópolis: Vozes/São Leopoldo, 1992

----- *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes/São Leopoldo, 1993

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *A Moral na Obra de Jean Piaget: um Projeto Inacabado*. São Paulo, 159 p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

-----, *Piaget e a consciência moral: um Kantismo evolutivo?* In Psicologia: reflexão e crítica. Vol.15 n. 2. Porto Alegre, 2002

FREUD, A. (1948) *The ego and the mechanism of defense*. NY: International Universities Press.

FREUD, S. (1895/1950). Projeto para uma Psicologia Científica (J. Salomão, Trad.). Em J. Salomão (Org.), *Edição Standart Brasileira obras completas de Sigmund Freud (vol I, pp. 381-533)*. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. (1996) *Obras psicológicas completas* de. Edição Standard Brasileira. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora.

----- (1908) Moral sexual civilizada e doença neurótica moderna.

----- (1913) Totem e Tabu

----- (1920) Além do princípio do prazer

----- (1921) Introdução ao narcisismo

----- (1926) Inibições, sintomas e ansiedade

----- (1930) O Mal estar na cultura

GABRIEL C. T. *Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos* in CANDAU, Vera (org) *Educação Intercultural e cotidiano escola*, Rio de Janeiro: Sete letras Ed., 2006

GARCIA, Célio. *Psicanálise e Educação* In LOPES, Eliane et alli. *Psicanálise, Escuta a Educação* 2ª. Ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2001

GATTI, B.A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo* in Cadernos de Pesquisas no. 113, São Paulo jul. 2001

GEERTZ, C. *Interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

GILLIGAN, Carol. *Uma Voz Diferente*. RJ: Rosa dos Tempos, 1982.

_____; WIGGINS, Grant . The Origins of Morality in Early Childhood Relationships. In Gilligan, Carol, et. al. *Mapping the Moral Domain*. Boston: Harvard Press, 1998.

HANLY, C. *O problema da verdade na psicanálise aplicada*. Trad Raul Fiker. . Rio de Janeiro: Imago ed. 1995

KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

KOHLBERG, L. *The Development of children's orientation toward a moral order*: In. Sequence in development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33, 1963

_____. (1970). Moral stages as a basis for moral education. In E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education*. University of Toronto, Canadá.

_____ (1981) *Essays on Moral Development*. San Francisco: .Harper & Row Publisher

_____ (1992). *Psicologia del Desarrollo Mental*. Bilbao; De Desclee.

_____ (1989) . *Estádios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo-evolutivo*. In Turiel, Elliot; Enesco, Ileana; Linaza, Josetxu (orgs.). *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza Editorial S A.

KUPFER, M.Cristina *Freud e a educação: O mestre do impossível*. 3ª.Ed. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2005

LACAN, J. Seminário VII, *A ética da psicanálise* (1959-1960) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988

LAJONQUIÈRE, L. *A psicanálise e o mal-estar pedagógico*. In Revista Brasileira de Educação n.8. mai/ jun/jul/ago p. 92-98 , 1998.

LAMPORT, M. *Four Postformal stages* In Handbook of adult development. Springer, 2003

LA TAILLE, Yves. *A dimensao ética na obra de Piaget*. *Ideias* n.20 p. 75-86, 1993 LEVI-STRAUSS. *As Estruturas Elementares de parentesco*. Petropolis: Vozes Ed. 1947.

LOURENÇO, O.M. From cost-perception to gain-construction: Toward a piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 13 n. 1. p. 119-132, 1990.

LIMA, V.M.F. *Psicologia e Formação de professores: Reflexões sobre os conteúdos de psicologia da Educação*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da UFRJ em abril de 2006

LINS, M.J.S.C. – *A questão da construção do valor: Um estudo a partir da perspectiva da epistemologia genética* in Piaget e a Educação, Assis, Mucio e Assis, Orly (org) p.75-91, UNICAMP/ PROEPRE: ÁGUAS DE LINDÓIA, 1997

_____ *Educação Moral na Encruzilhada* In Educação e Contemporaneidade, Revista FAAEBA– 8–n.12– jul/dez – ISSN 0104-7043- UnEB , 2000

_____ *Formação do Educador e a questão da Ética* – in Educação E Contemporaneidade, Revista FAEBA, v12 n. 20 jul/dez, ISSN 0104-7043; UnEB., 2003

_____ *A avaliação da aprendizagem da ética na formação de professores de Ensino Fundamental* In Ensaio Avaliação e Políticas Públicas n. 55 n. 2, 2007

_____ *Temas Transversais E Aprendizagem de Ética* In Revista Arte e Educação UNIVILLE - 16-25 - v.9 N. 2, Universidade de Joinville, Joinville/ Santa Catarina

_____ *Avaliação da aprendizagem de ética na formação de professores de Ensino Fundamental* In Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 15, n. 55, p. 255-276, 2007

LOPES, Eliane et alli. *Psicanálise Escuta a Educação*. 2ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2001.

MACINTYRE, A. *A short history of ethics*. Indiana: University of Notre Dame Press, 1998

_____ *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*. Trad. Jussara Simões. Bauru : EDUSC, 2001

MARCONDES, D. *Textos básicos de Ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor , 2007

MAURANO, Denise. *Nau do Desejo: o percurso da ética de Freud a Lacan*. 2ª. Ed. Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1999.

MENDES, D. T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1991

MEYER, M. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Lisboa: edições setenta, 1998

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MOREIRA, A. F. *Desafios Contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades* In PACHECO, J. A et alli, *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*, 1991:17/19)

MUUSS, R. *Teorias da Adolescência*. Trad. Instituto Wagner de Idiomas 5ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1966/ 1971.

PENNA, A. G. *Freud, as ciências humanas e a filosofia*. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1994

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Leonardon. 2ª. Ed. São Paulo: Summus, 1994

_____. *Commentary on Vygotsky's criticism of Language and thought of the child and judgment and reasoning in the child* In *New Ideas in Psychology* vol. 13 n. 3, USA, 1995

PIAGET, J. e INHELDER, B. *Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS, *Relatório para o desenvolvimento humano: Liberdade Cultural num mundo diversificado*. New York, 2004

ROEHE, M. V. *Revendo idéias de Viktor Frankl no centenário do seu nascimento* In *Revista Psico*, vol. 36, n..3, 2005

RINALDI, D. *A ética da diferença: um debate entre a psicanálise e antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

_____. *O inconsciente é ético*. Correio de APPOA, no. 104, ano IX, 25-29, 2002

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as Ciências*. 13 edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SPINK, Mary Jane (org) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000

SUCUPIRA, N. *Ética e Educação* In *Presença Filosófica* vol. VI, no. 4, out/dez 1980.

TEIXEIRA, Angélia et alli. *Especificidades da ética da psicanálise*. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2005.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. 10ª. ed. Trad. De João Dell' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987

VEBERCKE G. *Moral Education in Aristotle*, Washington, The catholic University, 1990

VIEIRA, M. A. *A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)