

O PAPEL DOS HÁBITOS E VIRTUDES AFETIVAS, NO PENSAMENTO DE TOMÁS DE AQUINO, COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM.

João Malheiro – Mestre e doutorando em Educação pela UFRJ.

Resumo: Quando se procura fazer um diagnóstico das diversas causas da baixa qualidade da Educação Brasileira dos dias atuais, os pesquisadores são, com certa frequência, levados a centrar o olhar mais nos aspectos externos ou internos da comunidade escolar que influenciam o processo educacional do que em enxergar dimensões mais profundas, como a dimensão antropológica do aluno. Este artigo tem como objetivo tentar ajudar o leitor a entrar mais a fundo nesse olhar e ajudá-lo a ver o que acontece também dentro do estudante. Apoiado nos estudos filosóficos de MacIntyre, Tomás de Aquino e Roqueñi, que resgatam a teoria aristotélica sobre as virtudes, o autor deste artigo propõe mostrar uma possível relação entre a ausência do ensino e da prática das virtudes morais/éticas na educação com a pouca motivação do estudante para aprender. Acredita que, com a volta do aprendizado das virtudes, dentro da comunidade escolar, os alunos poderão desenvolver uma *nova motivação* capaz de ajudar a superar algumas dificuldades externas e internas dessa comunidade escolar, chamada por ele de motivação transcendental.

Palavras-chave: Qualidade da Educação - Motivação Transcendental – Virtudes Morais

Abstract: In an attempt to diagnose the diverse causes of the low quality standard of Brazilian Education, we, researchers are tried - in general - to focus our attention on those external or internal aspects of the schooling context that influence the educational process. Our attention will unlikely be turned to understand more profound dimensions of the process such as the anthropological dimension of the student. This article aims to look into what happens within our students. Supported by the philosophical studies of Alasdair MacIntyre, Tomás de Aquino and José Roqueñi which retrieve the aristotelian theory of virtues, the author proposes to relate the lack of moral/ethical virtues with the lack of motivation of the student. The author believes that a return to an education of the virtues, within the school's community, may generate the necessary motivation – namely the transcendental motivation - that may enable to overcome some external and internal difficulties.

Keywords: quality of Brazilian Education - transcendental motivation - moral/ethical virtues.

1. INTRODUÇÃO.

Qualquer educador¹ ou analista social quando se dispõe a diagnosticar a triste situação da educação nos dias de hoje, nos seus diversos níveis de ensino, é comum colocar seu olhar em diversos aspectos, em geral, mais externos do

¹ MALHEIRO, J. “Projeto Político Pedagógico: Utopia ou Realidade”, *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n°46, (2005), pp. 79-104.

que internos: na falta de recursos financeiros ou na formação inadequada do corpo docente; na ausência de infra-estrutura ou na ineficiência da centralização dos sistemas escolares; ou ainda, na pouca presença e apoio da família e da comunidade, entre outros.

Depois, quando examina as questões internas, existe uma tendência a culpar principalmente a falta de motivação dos professores a ensinar ou a falta de interesse dos alunos a aprender; que os sistemas de avaliação favorecem um aprendizado deficiente ou ainda a ausência de metodologias mais adequadas às circunstâncias do alunado.

Apesar de todas essas análises estarem quase sempre adequadas e corretas, quando se estuda o contexto educacional presente, penso que possamos ir mais fundo nesse olhar. É possível ver nesses desajustes educacionais raízes antropológicas desgastadas pelo tempo, que vêm no homem apenas a sua dimensão física e psicológica e desprezam outras igualmente importantes, como a filosófica. Considero que é necessário voltar a ter uma concepção mais metafísica do Homem, um olhar mais ontológico e tentar também relacioná-lo com as ineficiências educacionais que se observam.

Nas últimas décadas, certas correntes positivistas, lideradas principalmente por Augusto Comte (1853), foram influenciando paulatinamente a área de educação, desvalorizando-a em tudo aquilo que não fosse verificável pela experiência sensível e desviando-a da realidade do que é o Homem, na sua visão mais profunda².

O Homem não pode ser visto apenas como uma pessoa física³ determinada apenas por instintos⁴, mas constituído também pela inteligência – uma potência humana superior que o inclina a conhecer, refletir, abstrair, pensar – pela vontade – uma potência humana superior que o leva a querer, escolher, decidir, amar – e pelas potências humanas inferiores afetivas, nas quais nascem nossas emoções e paixões⁵. São chamadas potências inferiores, não por serem de pouca importância na plenitude humana, mas porque têm que estar subordinadas à razão e submetidas à vontade⁶.

Somadas a essas correntes positivistas, poderíamos também evidenciar a influência, nos últimos tempos, de certas correntes pragmatistas⁷ que

² Cfr. YEPES STORK, R. *Fundamentos de Antropologia: Um Ideal de Excelência Humana*. Tradução de Patrícia Carol Dwyer. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lull”, 2005.

³ Cfr. LEHNINGER, A. *Bioquímica*. España: Editora Omega, 1972.

⁴ Cfr. FREUD, S. “O Ego e o Id”, *In Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, (1923) 1976, pp. 23-76.

⁵ YEPES STORK, R. *op. cit.* 2005.

⁶ *Ibidem*, p. 63.

⁷ Cfr. DEWEY, J. *My Pedagogic Owed*. 1897.

postulavam que o mais importante era preocupar-se com o processo, com o método educacional e não tanto com o fim primordial da educação que é guiar o Homem para o perfeito desenvolvimento de todas as suas potencialidades, até se tornar uma Pessoa Humana, livre, capaz de chegar à perfeição do seu Ser. Segundo “o erro do Pragmatismo começa quando o objeto a ensinar e sua primazia são esquecidos e quando o culto dos meios – não pelo fim, mas sem o fim – resulta uma espécie de adoração psicológica do sujeito”⁸.

Olhando em perspectiva, desde as décadas passadas até à presente, MacIntyre, principalmente por meio de dois de seus livros⁹, descreve as causas principais da fragmentação moral do mundo atual. Denuncia de forma incisiva como essas posturas filosóficas provocaram uma autêntica desordem moral em todos os campos e, portanto, também no campo educacional.

Tendo em vista isto, pretendo neste artigo, baseado em parte do pensamento de MacIntyre, mostrar como algumas deficiências educacionais podem ser justificadas também pela ausência do aprendizado das virtudes e especificamente das virtudes morais. Levanto a hipótese de que, hoje em dia, é muito difícil para o aluno superar as dificuldades educacionais, que o contexto atual lhe oferece, sem uma adequada educação afetiva e que, pelo contrário, com o surgimento dela, será possível adquirir uma maior motivação na aprendizagem.

2. O RESGATE DAS VIRTUDES NA SOCIEDADE.

MacIntyre¹⁰, analisando diferentes teorias ao longo da história da filosofia e principalmente indagando sobre a possibilidade de uma moralidade para estes tempos de pós-modernidade, resgata principalmente em *After Virtue* (1984) toda a perspectiva aristotélica sobre a moral clássica e faz sobressair, de forma concreta, a importância da volta do aprendizado das virtudes como forma de se chegar à plenitude humana e de não chegar à sua degradação.

“Sem as virtudes, só se pode valorizar o que eu chamo de bens externos. Em hipótese alguma bens internos. A concorrência seria a característica predominante e até exclusiva (...) (...) Devemos esperar que se em determinada sociedade a busca dos bens externos se tornasse predominante, o conceito da

⁸ MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. São Paulo: Editora Agir, 5ª. Edição, 1959, p. 43.

⁹ *After Virtue* (1984) e *Dependent Rational Animals* (1999).

¹⁰ MACINTYRE, A. *Three Rival versions of moral enquiry*. Indiana: University Notre Dame Press, 1990.

busca das virtudes poderia sofrer um esgotamento e depois algo próximo da extinção”¹¹.

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

“Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas, escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma”¹².

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

MacIntyre se questiona quanto ao que poderia acontecer se numa sociedade as pessoas não agissem com as virtudes. Buscando a resposta em Aristóteles, MacIntyre afirma que:

“Isso dependeria, em parte, de suas características e dos talentos naturais; algumas pessoas têm uma disposição natural inata de fazer, em certas ocasiões, o que determinada virtude requer. Mas não se deve confundir esse feliz dom da sorte com a posse da virtude correspondente, pois por não ser instruída pela educação sistemática e pelos princípios, até esses

¹¹ IDEM, *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001, p. 330.

¹² ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 2001, p. 23.

indivíduos afortunados serão escravas das próprias emoções e desejos”¹³.

Esta desordem afetiva provocada pelas emoções e paixões, impondo à vontade, na maioria das vezes, seus caprichos irracionais, causaria duas conseqüências nocivas para o ser humano: em primeiro lugar, uma dificuldade para decidir racionalmente quais emoções cultivar e incentivar e quais inibir e reduzir; e, em segundo lugar, faltariam aquelas disposições que *inibam* o desejo para algo que não seja o próprio bem, e, pelo contrário, busque apenas o bem aparente¹⁴.

Tomás de Aquino no seu tratado sobre as virtudes aponta que “o primeiro germe emocional de toda a ação virtuosa e honrada pode encontrar-se na *Honestidade*, inclinação conatural afetiva cujo resplendor predispõem para a verdadeira bondade espiritual em que consiste o estado de virtude”¹⁵. Por isso, uma educação com a intenção de ensinar a viver as virtudes sempre facilitará discernir quais os bens reais – aqueles que trazem a verdadeira realização e, portanto, chamados também por Aquino de Bens Honestos – dos bens aparentes, que satisfazem de forma imediata, mas que depois se demonstram experimentalmente prejudiciais para a vida humana. MacIntyre, concluindo sobre este aspecto da virtude, afirma que:

“As virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinadas maneiras. Agir virtuosamente não é, como mais tarde pensaria Kant, agir contra a inclinação; é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes. A educação moral é, portanto, uma *educação sentimental*”¹⁶.

Já Aristóteles falava desta nova natureza ou segunda natureza que é formada pelo cultivo da virtude. Com a sua forma concisa de expressar-se afirmava que “nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito”¹⁷. Na medida em que a criança vai

¹³ MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001, p. 254.

¹⁴ YEPES STORK, R. *Op. cit.* 2005, p. 63.

¹⁵ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* II-II, q. 145, a 1.

¹⁶ MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001, p. 255.

¹⁷ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 2001, p. 35.

sendo educada pelos pais incentivando ou reprimindo as emoções e paixões que sentem, esse exercício constante se tornará inicialmente um hábito, ainda não totalmente livre, mas a caminho de tornar-se livre e virtuoso, resultando na vida moral.

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

A teoria aristotélica das virtudes pressupõe uma distinção fundamental entre o que qualquer pessoa em determinado momento acredita ser bom para ele e o que é *realmente* bom para ele como homem. É para alcançar o segundo bem que praticamos as virtudes e o fazemos por meio da *escolha dos meios mais adequados* para alcançar tal *fim*. Aristóteles escreve em *Ética a Nicômaco* que:

“Escolhas exigem discernimento e o exercício das virtudes requer capacidade de julgar e fazer o certo, no lugar certo, na hora certa e da maneira certa. A excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto por defeito, enquanto o *meio termo* é louvado como um acerto”¹⁸.

O exercício do juízo moral, portanto, não é uma aplicação de normas rígidas e inflexíveis, possível de se transformar em rotina. É preciso *aprender a viver as virtudes*, segundo as circunstâncias, pois a virtude da coragem, por exemplo, está entre a precipitação e a timidez. A da justiça entre a injustiça e sofrer injustiça. A liberalidade entre a prodigalidade e a mesquinhez. Na leitura de Aristóteles, não deviam existir, por isso, muitas regras e normas que, de alguma maneira, asfixiassem o homem, como quis Kant.

Para este filósofo iluminista, a razão tinha um papel muito mais determinante e deveria inclusive sujeitar os sentimentos individuais, vendo neles um valor negativo, como se fossem algo próprio de seres frágeis¹⁹. Para o filósofo grego, porém, a moralidade deveria indicar apenas obediência a algumas normas ou leis vigentes, nascidas *na Polis* se e quando a *Polis* as

¹⁸ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 2001, p. 42.

¹⁹ MILLÁN-PUELLES, A. *La libre afirmación de nuestro ser*. Rialp: Madrid, 1993, p. 229-241

promulgasse, de forma que auxiliassem os cidadãos no discernimento correto da forma de praticar a virtude.

É verdade que era importante para Aristóteles que alguns tipos de atos fossem totalmente proibidos e obrigatórios, sejam quais fossem as circunstâncias ou conseqüências. Parece provável que o filósofo quisesse insistir que existe uma justiça natural e universal que deve proibir completamente certos tipos de atos. Mas, de modo geral, fica claro para Aristóteles, que é preciso ir aprendendo a viver as virtudes *in medio virtus*, conforme as circunstâncias, isto é, conforme indiquem num conjunto harmônico a inteligência, a vontade e os sentimentos.

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

“O exercício da inteligência é o que faz a grande diferença entre uma disposição natural de certo tipo e a virtude correspondente. Inversamente, o exercício da inteligência prática requer a presença das virtudes do caráter, caso contrário, degenera-se ou permanece desde o início mera capacidade engenhosa de ligar os meios a qualquer fim, em vez de ligá-los a fins que sejam genuínos bens para o homem”²⁰.

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

Aristóteles chamava à prudência de *phronêsis* (termo traduzido muitas vezes por “sabedoria prática”, ou “discernimento”)²¹ e a definia como “a excelência moral que leva à reta razão relativa à conduta humana”²².

A prudência, ainda que tenha a imprescindível missão de se responsabilizar pela conduta das pessoas, nunca trabalha só, nem pode fazê-lo, porque, como diz Tomás de Aquino, “esta virtude intelectual, que faz a razão conduzir-se bem nas matérias morais, pressupõe um reto apetite do *fim*, de

²⁰ MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001, p. 262.

²¹ MOEBUS, M. “Aristóteles: a Phronesis como núcleo conceitual de uma ética de fundamentação a posteriori”, *Unimontes Científica*, V.2, n. 2, Setembro de 2001.

²² ARISTÓTELES, *Op. cit.* 2001, p. 126.

maneira que esteja bem disposta em relação aos princípios de onde deduz suas razões de agir, princípios que não são se não os fins”²³.

Por isso, a prudência precisa das virtudes morais – justiça, fortaleza e temperança - que olham o fim da ação, isto é, a intenção, enquanto que a prudência versa mais sobre a escolha dos meios adequados para alcançar tal fim. Millán-Puelles denomina²⁴ a prudência uma virtude intelectual por sua essência, enquanto pertencente à inteligência prática, e virtude moral por sua matéria, enquanto tem a função de dar a reta razão para o agir humano. Explica que as virtudes humanas *inclinam* o homem para o que é justo, para o que é forte e para o que é moderado, mas o quanto ser justo, forte e moderado em cada caso e atendidas todas as circunstâncias, é a prudência quem deve determinar.

Podemos concluir, portanto, que o conhecer e o querer estão profundamente enraizados integralmente. Entretanto, conforme o pensamento de Tomás de Aquino²⁵, na dimensão das operações das virtudes humanas existe uma hierarquia muito clara, na qual a prudência é mais importante do que a justiça, esta mais do que a fortaleza, esta mais do que a temperança.

Roqueñi, inspirado no pensamento de Tomás de Aquino, afirmou que no processo de formação dessas virtudes, se dá uma hierarquia precisamente *inversa*, contando sempre com a presença da inteligência prática, cujo uso é cada vez mais profundo conforme a etapa evolutiva do indivíduo. Segundo Roqueñi:

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

²³ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* I-II, q. 58, a. 3, ad 2.

²⁴ MILLÁN-PUELLES, A. *Op. cit.* 1993, p. 83.

²⁵ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* I-II, q. 66, a 4.

durante a adolescência inicial, a justiça na vontade, de modo especial durante a adolescência superior, e, por último, a prudência aflora na inteligência a partir da juventude”²⁶.

Tendo em vista então este processo inverso no desenvolvimento das virtudes morais, no qual a temperança é a primeira virtude moral a desabrochar no processo evolutivo da criança e que influenciará o bom desenvolvimento da seguinte virtude moral da fortaleza, é essencial aprender como ocorre uma adequada educação sentimental ou *educação afetiva*, se queremos alcançar um perfeito desenvolvimento moral na criança. A isto nos voltaremos no próximo tópico.

3. OS HÁBITOS AFETIVOS COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO MORAL.

Antes de descrevermos como se dá o crescimento dos hábitos afetivos da temperança e da fortaleza, na perspectiva de Roqueñi (2005) - chamamos afetivos, pois têm o papel de moderar os afetos e as emoções humanas -, necessitamos precisar o que são afetos, emoções, paixões e sentimentos.

Platão²⁷ denominava a afetividade humana “uma parte da alma”, diferente da sensibilidade e da razão. É uma zona intermediária na qual se unem o sensível e o intelectual, e na qual se comprova que o homem é verdadeiramente uma unidade de corpo e alma.

Para Yepes Stork, na afetividade habitam os sentimentos, as emoções e as paixões. Para ele, alegando certo consenso da ciência psicológica²⁸, sentimentos estão constituídos por 4 elementos que se dão em seqüência necessária e constante, de efeito e causa, que ocorre na estrutura do desencadeamento de todo o sentimento:

- 1º) objeto desencadeante e suas circunstâncias;
- 2º) emoção ou perturbação anímica;
- 3º) alterações orgânicas ou sintomas físicos;
- 4º) conduta ou manifestação externa.

Por exemplo, se virmos um leão solto pelo corredor de nossa casa

(1º), sentiremos medo

²⁶ ROQUEÑI, J.M. *Educación de la Afectividad: Una propuesta desde el Pensamiento de Tomás de Aquino*. Pamplona: Editora Eunsa, 2005, p. 111.

²⁷ PLATÃO, *República*, 580d.

²⁸ VICENTE, J. CHOZA, J. *Filosofía del Hombre*. 1993, p. 224 e ss,

(2º), nosso coração ficará acelerado
(3º) e sairemos fugindo e (4º)

Em seguida, Yepes Stork especifica melhor afirmando que “emoção é uma perturbação mais momentânea e organicamente mais intensa que as paixões; as paixões são mais duradouras e podem ser mais controladas pelo homem”²⁹.

Na definição de Tomás de Aquino as emoções e paixões –para ele não havia grandes diferenciações entre ambos– são movimentos da parte apetitiva inferior do homem. Assim, diante da presença de determinado objeto sensível ao sujeito, como no exemplo dado mais acima referente ao leão no corredor, a pessoa, por meio de seu apetite, tende a consegui-lo ou a evitá-lo, conforme o mesmo seja apreendido como bom ou mau, isto é, de acordo com que sua razão acredite ser boa ou má. Na apreensão de seu objeto, *dois apetites* distintos são acionados nos seres humanos: o *apetite concupiscível* e o *irascível*. Tomás de Aquino os diferencia apontando que:

“O irascível e o concupiscível são duas potências que dividem o apetite sensitivo. O objeto da potência concupiscível é o bem ou mal sensível tomado como um bem absoluto, enquanto é deleitável ou doloroso. Mas, como é inevitável que a alma experimente às vezes dificuldade ou contrariedade na aquisição desses bens ou em afastar-se desses males sensíveis, a presença da potencia irascível facilita essa busca ou fuga”³⁰.

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

“Conforme a já usual divisão psicológica dos estágios do desenvolvimento humano, nos primeiros *três estágios* (primeira infância: até os seis anos de idade; segunda infância: até os doze; adolescência inicial: até os quinze), se apresenta a *preponderância* de operações das potências afetivas. Neste sentido, se estabelece que do nascimento até os sete anos de idade, na criança se opera principalmente a potência concupiscível. Dos sete aos quatorze preponderantemente atua a potencia irascível na atividade do adolescente”³¹.

²⁹ YEPES STORK, R. *Op. cit.* 2005, p. 60.

³⁰ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* I-II, q. 26, a 1.

³¹ ROQUEÑI, J.M. *Op. cit.* 2005, p. 50.

Roqueñi afirma que, sem querer dogmatizar essas fases, é importante aclarar que se fala somente de *predomínio da potência*, isto é, não há exclusão nem de outra potência afetiva e nem, muito menos, da inteligência e da vontade. Aponta ainda que, apesar de resultar muito complexo estabelecer fronteiras entre as operações das faculdades humanas dentro de ato específico do indivíduo, é possível distinguir certos intervalos temporais nos quais os primeiros princípios de determinadas operações se manifestam, tendo em vista principalmente o desenvolvimento mental da criança³², mesmo não sendo muito precisos esses limites.

Entrando agora mais especificamente no modo como as virtudes se desenvolvem a partir dos primeiros anos, Tomas de Aquino afirma que o apetite (ou potência) concupiscível move o homem ao bem sensível como um bem absoluto. Por isso, é próprio dos afetos infantis, predominantes na criança entre 1 e 7 anos de idade, a absolutização do mais imediato.

Nessas idades, suas tendências emocionais em geral se movem apenas de forma simples e contínua, sem conseguir transcender a outros estados emocionais mediatos ou futuros, pois o sujeito é incapaz de percebê-los pela ausência do raciocínio e pelo pouco desenvolvimento da capacidade imaginativa para perceber ações ou valores futuros.

Tendo isto em vista, resulta claro ser um despropósito, por exemplo, propor a uma criança um bem difícil futuro, pois a mesma é incapaz de percebê-lo, motivo pelo qual abandona ou se cansa rapidamente de jogos mais complicados.

Na medida em que se desenvolve, poderá imaginar objetos mais intrincados e planejar ações mais dificultosas –por exemplo, a ação de subir numa árvore para pegar uma fruta saborosa–, mas como ainda não pode enfrentar o temível –pela ausência da potência irascível– se entristece e desiste. Passa velozmente da paixão de amor ao desejo e deste ao deleite e gozo. Quando não consegue o que quer, também com rapidez, passa do ódio à aversão e desta à tristeza. Como ainda não tem a razão prática suficientemente desenvolvida, a ação educativa em prol dos hábitos de temperança é decisiva, pois os educadores substituem a fraca disposição da criança. Mais abaixo, veremos melhor o que podem e devem fazer.

Com a aparição do apetite irascível, “em torno dos sete anos”³³, sem que deixe de atuar o apetite concupiscível, a criança manifesta diferentes mudanças que se refletem em sua conduta global. O amor-paixão, que nasce na fase

³² Cfr. PIAGET, J. *L'Équilibration des structures cognitives – Problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.

³³ ROQUEÑI, J.M. *Op. cit.* 2005, p. 56.

anterior, começa a dar prioridade a um novo amor, chamado amor racional, se existe uma adequada educação afetiva. Vejamos como se dá este processo.

Na fase anterior, o amor-paixão, definido como “uma paixão imutável do apetite pelo objeto apetecível”³⁴, na fase concupiscível, move a vontade a desejar as coisas, sem chegar ainda à razão prática. O amor sensível consegue muitas vezes que a vontade ame algo sem muito conhecimento racional. Com um processo educativo atento, nesta fase irascível, depois da repetição de atos mais ou menos deliberados, o jovem vai forjando por meio dos hábitos como que uma segunda natureza³⁵, subjetiva e individual.

Tomás de Aquino, explicando melhor este processo, esclarece que as paixões dependem da razão e da vontade para ordená-las para uma *ação boa*. Depois que elas realizam isto no jovem, após toda a *boa operação* se segue uma boa concupiscência e um bom deleite. Conseqüentemente, cada vez que se impressa determinado amor sensível na sua subjetividade, através da potência cogitativa (a potência que distingue as percepções sensoriais), a *inclinação* do apetite o faz desejá-lo mais e gozar cada vez mais quando o possui.

É então que começa a nascer o apetite racional e a orientação da afetividade do sujeito, pois a vontade começa a exercer seu império sobre o mundo afetivo. Se uma pessoa sente desagrado ao mentir e satisfação quando é sincero isso será de uma grande ajuda em sua vida moral. Igualmente, se sente tristeza quando é desleal ou egoísta ou preguiçoso terá às vezes mais força que muitos argumentos.

Se um jovem é bem educado em valorizar a conquista das virtudes que deseja adquirir e procura ter presente essa idéia na memória e na imaginação será muito mais fácil que chegue a possuí-las. Pelo contrário, se pensa constantemente no atrativo dos vícios que deveria evitar (um atrativo pobre e enganoso, mas que sempre existe e cuja força não deve ser desprezada) o mais provável é que o inegável encanto que sempre têm os erros lhe faça mais difícil se desprender deles.

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

Ambos os movimentos pressupõem a experiência do prazer e da tristeza que nasce no apetite concupiscível, pois estas experiências de esperança e de temor, bem como o conhecimento das mesmas, servem de fundamento para lutar pelo bem difícil. Aqui é importante salientar que, juntamente com a

³⁴ ROQUEÑI, J.M. *Op. cit.* 2005, p. 43.

³⁵ ARISTÓTELES, *Op. cit.* 2001.

noção de futuro, nascerão no apetite irascível também os conceitos de difícil e de possível, de início como uma contrariedade para a criança, a qual depois se enfraquece com a experiência dos resultados que os bens árduos costumam trazer.

Para facilitar a aproximação ou fuga tanto do bem quanto do mal, em maior escala no período da predominância do apetite concupiscível, mas também no do apetite irascível, se torna necessário que desde cedo, pais, professores e demais tutores, assumam com responsabilidade a educação das virtudes afetivas, intervindo para a sua construção. Algumas iniciativas têm aparecido nos últimos tempos neste sentido³⁶.

Se o indivíduo consegue ser firme diante de situações difíceis, fica feliz com essas vitórias, então, essa pessoa torna-se com o tempo corajoso; mas se isto lhe provoca tristeza, então tenderá a se tornar com o tempo uma pessoa covarde, fugindo de tudo o que for desagradável.

Se o indivíduo sente-se feliz na capacidade de resistir *aos excessos* de prazeres, usufruindo-os apenas com moderação, então podemos dizer que se tornará uma pessoa temperada. Se, pelo contrário, fica triste em refrear-se, achando que está limitando a sua liberdade, acabará se tornando rapidamente um intemperado.

Afirmo, então, que o verdadeiro processo educativo é aquele que faz sentir prazer e dor nas *coisas certas*, criando hábitos afetivos sólidos. Enquanto a prudência não chegar à sua maturidade, as virtudes ainda não existem, e, conseqüentemente, o jovem não pode julgar bem e decidir acertadamente. Somente a virtude nos dá a capacidade de ver o que é bom.

Argumento que a virtude capacita a pessoa para enxergar melhor a realidade. O vício, pelo contrário, lhe cega. Além de lhe obscurecer a verdadeira realidade, inclina-o para escolhas erradas. Se uma pessoa é preguiçosa, por exemplo, o vício dominará a razão e tenderá a decidir suas escolhas com um princípio falso. Terá como que uma conaturalidade para as escolhas erradas.

Neste processo educativo, um elemento chave é a amizade entre o educador e o educando, pois, sem esta, não emerge a confiança necessária para dar passos que, inicialmente, não se acredita que sejam as melhores opções³⁷. A confiança é um pré-requisito indispensável para qualquer tarefa formativa bem sucedida. Formar alguém nos hábitos e virtudes não é uma questão somente de ensinar na teoria ou na prática uma lista de regras e princípios de atuação. O

³⁶ Cfr. BENNETT, W. *O livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

³⁷ Defino a amizade como “uma relação social que inclui um afeto recíproco e desinteressado entre duas pessoas”. (CASTILLO, G. *Educar para a Amizade*. São Paulo: Ed. Quadrante, 1999, p.38).

mais importante é que os alunos reflitam a partir do exemplo e do ensinamento do educador e de outros modelos positivos, para que descubram assim o prazer da virtude. A virtude não consiste só em mudar o comportamento, mas em mudar a forma de enxergar a realidade.

No início, trata-se de repetir hábitos, mas em seguida, o importante é ensinar a cumprir atos deliberados de virtude em que a pessoa vê que o bem resultante é de fato o que mais a realiza. Isto é o apetite racional. Para que isto possa acontecer, só uma atmosfera de amizade poderá proporcionar a alegria da descoberta. Podemos ir notando, portanto, que quando existe um processo educativo adequado, as virtudes vão se desenvolvendo com certa facilidade, e os vícios não determinam tanto o futuro das pessoas. Por outro lado, quando a ausência deste processo é marcante, podem ir se imprimindo na criança grandes tristezas, desmotivações e desânimos. Reflitamos um pouco mais sobre isto no quadro abaixo:

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

Quadro 1 - Diferenciações entre os apetites concupiscíveis e irascíveis.
Fonte: João Malheiro

De acordo com o quadro 1, podemos afirmar que para muitos jovens, quando adequadamente incentivados ou bem orientados na prática dos apetites sensitivos, certos bens que talvez não fossem possíveis de serem

obtidos provavelmente o serão quando os hábitos de temperança ou fortaleza forem bem desenvolvidos. Muitos bens que seriam impossíveis de serem conquistados, pela sua capacidade emotiva, se tornam possíveis pelo desenvolvimento conveniente dos hábitos afetivos.

Começamos a perceber que a presença de certos hábitos desde a infância poderá ser fonte de motivação, pois dará à criança uma força desde dentro que lhe moverá inicialmente à descoberta dos verdadeiros valores e com o tempo à conquista dos mesmos. Por outro lado, é provável que a incapacidade para alcançá-los – e por isso a desmotivação, desesperança e desânimo – talvez não existisse, se tais hábitos estivessem presentes.

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

4. ALGUNS HÁBITOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO EM GERAL.

Roqueñi aponta que:

“Tanto a criança, como a concupiscência, tendem a algo torpe. A beleza das ações depende de sua conformidade com a ordem da razão. Mas o menino e a concupiscência não escutam a ordem da inteligência, por isso, se ao jovem se lhe deixa realizar seus caprichos, crescem seus desejos e o mesmo sucede com a concupiscência: ao ver-se satisfeita exige sempre mais do que antes”³⁸.

Conforme já frisamos anteriormente, a atividade dos pais é essencial no desenvolvimento dos primeiros hábitos afetivos. Neste período da vida, é a razão dos pais –guiada pela prudência– que causa os hábitos da temperança no interior da criança, porque sem a participação direta do entendimento, não se podem aperfeiçoar as potências afetivas, pois não pode existir a virtude moral sem o entendimento. O grande obstáculo para a formação destes hábitos é a *passividade* ou omissão dos pais, que não só não percebem o mundo emocional do filho, mas também perdem muitas ocasiões preciosas de iniciá-los oportunamente na vida feliz. Outras vezes, e de forma mais perniciosa, é possível que alguns pais orientem erradamente seus filhos, em geral por não terem recebido informações corretas, ou ainda pela pressão de uma mídia perversa, que impõe, em geral, critérios e valores falsos.

Lins, apoiada no pensamento de Piaget, alerta para este cuidado:

³⁸ ROQUEÑI, J.M. *Op. cit.* 2005, p. 128.

“Destacamos as conclusões que Piaget faz sobre a correlação entre a progressiva sucessão de estágios cognitivos e a evolução da moralidade, que inicialmente está praticamente ausente, num quadro de atitudes da criança que se caracterizam pela *anomia*, até chegar à plenitude da vivência moral, pela *autonomia*³⁹. Esta passagem não é de modo algum rápida ou simples, mas requer da criança uma vívida interação social, o que se destaca agora como o segundo ponto importante da contribuição piagetiana. Pelas trocas existentes com as outras crianças e adultos presentes em sua vida, cada criança irá construindo a moralidade, deixando para trás o estado de anomia e se iniciando numa vida social através da *heteronomia*, caracterizada por uma vida moral que vem do exterior, através de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas. É no processo de heteronomia que a Educação Moral encontra seu maior campo de ação a partir da qual será possível a construção deste fundamental estágio que posteriormente deverá ser superado, passando o adolescente a viver plenamente a autonomia moral. Cabe aos educadores organizar sua ação de modo que a criança não venha a ficar abandonada, do ponto de vista de uma formação moral. Na realidade este é um dos pontos mais delicados da questão práticas da Educação Moral, na medida em que se vêem muitas distorções do que deveria ser a atitude de educadores, tanto os pais como os professores. São todos aqueles que desconhecem as informações provenientes da psicologia do desenvolvimento e creditam a seus filhos ainda em muito tenra idade uma capacidade que estes de modo algum teria. São os pais e os professores que acreditam numa possibilidade de julgamento moral ainda muito longe da realidade destas crianças, deixadas sozinhas diante dos dilemas e situações que a vida impõe sem recursos apropriados para que encontrem a solução. Piaget demonstra claramente a necessidade de uma atuação da

³⁹ Os estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg (1981), mostram que a criança em sua primeira infância ainda não dispõe de uma moralidade que lhe permita agir segundo critérios morais. Conforme os estágios de Kohlberg, *há um nível inicial*, caracterizado pelo desconhecimento de uma moral que justifique os atos humanos, passando-se em seguida para outro nível de obediência a normas exteriores, conforme o medo da punição, desejo de ser aceito pelo grupo, até a adesão moral voluntária e por fim chegando-se ao nível mais alto, aquele da moral transcendental-religiosa, num plano espiritual superior.

sociedade em relação à formação moral das crianças, ainda incapazes por si mesmas de um julgamento moral que lhes permita tomar decisões e que viesse a orientar as suas atitudes. Somente quando o adolescente já venceu todas estas etapas sequenciais é que ele estará apto a discernir sobre as situações que irão lhe exigir um julgamento e um encaminhamento de sua vida a partir deste arbítrio”⁴⁰.

MacIntyre já alertava para isto quando dizia que “estamos numa situação peculiar onde reina o *emotivismo*, em que se perdeu a racionalidade e se passou para uma ética vivida por meio da tomada de decisões segundo preferências e opiniões pessoais”⁴¹. O emotivismo se caracteriza pela preocupação com a posição individual para definição de problemas e questões filosóficas, sempre a partir de elementos prazerosos. Por isso, definir o que seja hoje uma vida feliz para os jovens se torna uma tarefa difícil. Enquanto pais e educadores não repensarem seus conceitos de felicidade, dificilmente se motivarão para um encaminhamento efetivo do aprendizado das virtudes na educação. MacIntyre, alinhando com Aristóteles, identifica felicidade com o “exercício das virtudes que leva à conquista do *telos* humano”⁴², o que é a contemplação de um Ser Supremo que se basta por si mesmo. Daí a importância de voltarmos a aprofundar no aprendizado das virtudes afetivas.

Tomás de Aquino⁴³ ressalta, quatro campos principais para o exercício dos hábitos da temperança. Inicialmente, faz sobressair a importância do *Ornato Exterior*: o hábito específico da temperança que modera o uso das coisas exteriores: roupas, móveis, bibelôs da casa, brinquedos. A exigência dos pais para a ordem do quarto, o cuidado com as coisas próprias e dos outros e o cuidado e moderação no uso da roupa são oportunidades singulares para esta educação. Um segundo campo que o autor evidencia é o cuidado nas relações pessoais. Chama isto de *Boa Ordem*⁴⁴.

É o modo correto dos próprios movimentos corporais externos, vistos com relação aos demais. Portanto, “moderar os próprios movimentos corporais, como forma de andar, correr, gesticular, cumprimentar, dando a cada pessoa, lugar e ocasião sua adequada importância, ajustando-os à

⁴⁰ LINS, M.J.S. “Educação moral na Encruzilhada”, *Revista da FAAEBA*, ano 8, n.12 (2000), p. 6.

⁴¹ MACINTYRE, A. *Op. cit.* 2001, p. 300.

⁴² MACINTYRE, A. *Op. cit.* 2001, p. 300.

⁴³ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* II-II, q. 169.

⁴⁴ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* II-II, q. 168, a. 1.

variedade de circunstâncias, se torna de vital importância”⁴⁵. Evidentemente, mais uma vez a importância da Boa Ordem dos pais como ponto de referência dos filhos torna o exemplo e a consistência dos argumentos pontos essenciais.

A falta de exemplos positivos e a inconsistência na exigência paterna de certos costumes viciam com mais ou menos gravidade a conduta infantil e esses fenômenos se gravam no interior subjetivo da criança, podendo afetar o desenvolvimento de sua capacidade social. Um terceiro exemplo específico neste campo tão primordial é a construção de hábitos afetivos. É ele o Ornato (diferente do Ornato Exterior) definido-o “como respeitar a beleza da vida que é conceder a cada sexo e pessoa o que lhe convém”⁴⁶.

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

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

Outros hábitos que se poderiam salientar são a luta contra o medo ou a vergonha, como o medo da censura paterna ou de perguntar as coisas quando se tem dúvida; a continência, que é o hábito de resistir às concupiscências desordenadas; o importante pudor físico e interior. Da mesma forma, incide aí a moderação da eutrapélia (que ordena os deleites próprios de toda a atividade lúdica), como reprimir as zombarias desrespeitosas aos demais, a perda de tempo em frente à televisão ou ao computador e a freqüência a festas sem medida.

Os pais devem, neste campo, orientar pacientemente a finalidade da recreação, como meio de recuperar forças ou de distrair-se, e nunca como um

⁴⁵ ROQUEÑI, J.M. *Op. cit.* 2005, p. 138.

⁴⁶ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* II-II, q. 168, a. 1.

fim em si mesmo. Se uma criança é ajudada a descobrir outras formas de divertir-se e descansar, talvez inicialmente mais custosas, como ler, ir num museu, assistir uma apresentação de música erudita, mas depois mais enriquecedoras, é possível que adquira depois capacidades mais motivadoras.

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

Hábitos de paciência – resistir e tolerar os males, que contêm tristeza, pela esperança de bens futuros, que se desejam segundo a razão – e de coragem são essenciais para desenvolver adequadamente o apetite irascível, pois se deve provocar a conquista de bens futuros. Exemplos disto são iniciar o jovem na prática de alguma atividade musical, teatral, esportiva, literária, científica, entre outras.

Relacionada aos hábitos de fortaleza, encontra-se a mansidão – qualidade habitual afetiva que modera o apetite de vingança ante os embates da ira e do ódio – procedente do apetite irascível, que deve brotar diante das correções dos pais ou das injúrias dos demais.

5. AS VIRTUDES COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO.

Segundo Aristóteles, as virtudes morais ou cardeais (chamam-se “cardeais” porque a palavra “cardeal”, em latim – *cardo* –, significa eixo, no qual girariam então todas as demais virtudes) aperfeiçoam o exercício das potências do ser humano: inteligência, vontade e a afetividade. Sabendo que estas potências se encontram no ser humano num estado de dependência e complementaridade e são aperfeiçoadas pelas virtudes cardeais, estes hábitos não poderiam ser vistos separadamente, não poderiam ser praticados isoladamente, mas somente em uma mútua dependência.

As virtudes morais encontram-se internamente conectadas, de maneira que, se o indivíduo não tem algo das quatro, não pode possuir nenhuma delas completamente. Se um jovem não tem a virtude da temperança, não poderá dizer que alcançará a virtude da fortaleza ou da justiça com perfeição. Portanto, as virtudes são adquiridas, ao mesmo tempo e indissociavelmente, como vasos comunicantes, mediante a repetição reiterada dos atos próprios de cada virtude e da reflexão acerca da bondade intrínseca que os atos virtuosos produzem, aperfeiçoando a natureza humana.

Vimos ainda que exista uma hierarquia muito clara⁴⁷, na qual a prudência é mais importante do que a justiça, esta por sua vez mais do que a fortaleza,

⁴⁷ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh.* I-II, q. 66, a 4.

encontrando-se, mais abaixo, a temperança. Entretanto, no processo de sua formação, como a capacidade intelectual da criança ainda está em desenvolvimento, a hierarquia é precisamente inversa: primeiro se devem ir formando os hábitos de temperança; em seguida, mantendo os hábitos anteriores, devem ir emergindo os da fortaleza; e, fundados nestes, na adolescência devem ser incentivados os hábitos da justiça – apesar de que já nos primeiros anos emergem os primeiros sentimentos de justiça de forma intermitente – até chegar-se ao início da solidificação das virtudes com o amadurecimento pleno das capacidades intelectivas e da virtude da prudência.

Ausubel⁴⁸ identifica dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e a intrínseca. Aquela é subdividida em três: a motivação de impulso afiliativo, a de engrandecimento do ego e a de punição; enquanto que a motivação intrínseca é composta pela motivação cognitiva.

Se a motivação extrínseca nasce da afetividade, e os hábitos de temperança, que devem ser os primeiros a surgir, moderam exatamente os impulsos dessa mesma potência afetiva, parece evidente que uma pessoa educada desde o início para sentir prazer e dor nas coisas certas terá uma propensão a conquistar uma motivação de excelência. Como já apontava o filósofo grego, levará a “experimentar os sentimentos nos momentos certos, em relação aos objetos certos, com relação às pessoas certas e de maneira certa”⁴⁹. Tudo indica, conseqüentemente, que é esta motivação que deve ser temperada ou moderada primeiramente.

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

Esta “motivação temperada/fortalecida” já seria uma imensa ajuda tanto para aqueles alunos nos quais, devido às condições familiares e escolares desfavoráveis, o “eu” tende a ficar diminuído e totalmente sem forças com as emoções negativas, quanto para os alunos situados em contextos mais

⁴⁸ Cfr. AUSUBEL, D. NOVAK, J.D. HANNESIAN, H. Psicologia Educacional . Ed.Interamericana, 1980.

⁴⁹ ARISTÓTELES, *Op. cit.* 2001, 1106b.

favoráveis, que tendem a direcionar suas forças motivacionais exclusivamente para objetivos egocêntricos⁵⁰.

Entretanto, defendo que, conforme aponta Aristóteles, se as virtudes da afetividade forem de fato bem desenvolvidas, a virtude da justiça emergirá com mais força, levando o jovem a compartilhar e dar ao outro aquilo que lhe é devido. Suas intenções transcenderão com mais conaturalidade e brotará nele uma motivação mais forte que a extrínseca ou intrínseca, a qual chamamos de motivação transcendental.

Uma pessoa que foi desenvolvendo a virtude da justiça, apoiada com as virtudes da temperança e fortaleza, conseguirá mais facilmente agir por motivos transcendentais, abrindo-se às necessidades alheias ou à melhora pessoal daqueles com quem interage na ação. Terá facilidade para alcançar uma maturidade humana e ética, tão ausente na juventude atual, pois será mais fácil, ao transcender, encontrar a sua verdadeira identidade⁵¹, que sempre tem uma referência ao meio social, e construir seu projeto de vida fundamentada nos verdadeiros valores humanos.

Podemos compreender, portanto, que a qualidade da motivação transcendental é superior às demais, porque não se centra tanto no que a pessoa sente ou deixa de sentir, mas principalmente no que a pessoa quer realizar com o seu projeto de vida⁵². Mas esta motivação só tenderá a emergir se previamente tiver havido uma educação afetiva adequada. Caso contrário, ficará mais preso a uma subjetividade limitadora.

Por fim, enquanto os hábitos da temperança, da fortaleza e da justiça foram sendo desenvolvidos, já afirmamos que a prudência foi também, desde o início do desenvolvimento do apetite concupiscível, crescendo, ditando a justa medida de cada ação. Ao chegar a juventude, na qual, em princípio, a prudência chega à sua maturidade, e os hábitos podem começar a se tornar virtudes, a motivação intrínseca de aprender mais é também auto-motivada, pois o jovem sente a necessidade de orientar com mais segurança as demais decisões.

Além disso, estando as virtudes unidas, com o crescimento da temperança, a moderação que deve haver na busca do saber também aparecerá na prudência. Segundo Tomás⁵³, a virtude que refreia o desejo de saber sobre todas as coisas é a estudiosidade –oposta ao vício da curiosidade–; ela deve buscar, em algumas pessoas, frear a tendência a conhecer imoderadamente, e,

⁵⁰ Cfr. ROJAS, E. *O homem Light: uma vida sem valores*. Tradução portuguesa de Pe. Virgílio Miranda Neves. Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1998.

⁵¹ Cfr. ERIKSON E. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976.

⁵² Cfr. ROJAS, E. *A educação da Vontade*, Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1996.

⁵³ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *STh*. II-II, q. 166, a 2, ad 3.

em outras, a estimular veementemente a que enfrente a apatia e falta de vontade para o cultivo do pensamento.

Vejam os quadros que ilustram o apresentado:



Quadro 2 - Quando as virtudes morais equilibram as potências humanas de forma que a inteligência e a vontade não deixem a afetividade suplantá-las, emerge mais facilmente no homem uma força motivacional mais completa: a motivação de excelência, que é o conjunto das motivações extrínsecas e intrínsecas, bem temperadas/fortes, e da transcendental.

Fonte: João Malheiro

Concluindo, defendo que, se a criança desde cedo é educado nas virtudes morais, dentro da ordem estabelecida por Roqueñi, sabendo que elas estão todas em um estado de interdependência e complementaridade, as potências humanas da inteligência, da vontade e da afetividade originarão as motivações humanas extrínsecas, intrínsecas e transcendentais necessárias para as descobertas dos verdadeiros valores humanos.

Estas motivações também viverão num estado de interdependência e complementaridade, de forma que uma possa ajudar as outras quando lhe falte forças e seja mais difícil mover o homem a superar as dificuldades da vida. Alcançar este grau de motivação é, sem dúvida, conquistar a motivação de excelência e a isso deverá se voltar a educação do futuro se é que pretende oferecer aos jovens estudantes um modelo mais promissor.

6. CONCLUSÃO

Ao observar a triste situação de grande parte das famílias da sociedade atual – crianças sem pai ou sem mãe, ou sem ambos –⁵⁴ tudo indica que as crianças de nossas escolas estão hoje sendo prejudicadas na sua formação afetiva. Sem o auxílio dos pais, as crianças crescem e chegam à escola totalmente prejudicadas nas dimensões física, psíquica, política e cultural. Obviamente, este despreparo traz conseqüências no aprendizado, pois sem estes hábitos, não só terão dificuldade para enfrentar as circunstâncias adversas da escola, como não conseguirão alcançar a virtude da esperança, nem ter motivação para almejar metas e objetivos difíceis de alcançar.

Na pesquisa-ação, na qual participei ativamente durante o ano de 2005/2006 com 11 professores e 21 alunos de uma Escola Estadual de Preparação de Professores do Rio de Janeiro, intitulada “Formação de Professores de Ensino Fundamental e a prática da Educação Moral/Ética”, realizada conjuntamente com a Equipe do GPPE/UFRJ, coordenada pela Prof. Dr^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins⁵⁵, como também na pesquisa qualitativa que desenvolvi para minha tese de doutoramento, com 50 professores de outras escolas estaduais, efetuada também em 2006, pesquisei se os professores tinham o desejo de compensar a falta de ensino das virtudes nos seus alunos, devido à passividade, omissão ou ausência de formação correta dos pais ou responsáveis. De forma inesperada, a pesquisa revelou que os professores evidenciaram uma surpreendente unanimidade positiva em compensar.

Uma limitação para esta compensação ética por parte dos professores - que é necessário destacar - é a demora em construir estes valores e virtudes de forma geral, sem um apoio efetivo da família e da sociedade. A falência moral/ética das sociedades contemporâneas, apontada e amplamente discutida por MacIntyre, tem profundas origens em núcleos sociais. Neste sentido, pode-se destacar a família, certamente o núcleo que exerce maior impacto, e

⁵⁴ A família tradicional, composta pelo casal com filhos, caiu de quase 60%, em 1992, para 55%, em 1999, ao mesmo tempo em que aumentou a proporção de outros tipos de composição familiar: de mulheres sem cônjuge e com filhos (de 15,1% para 17,1%). Fatores como a mudança de valores culturais do brasileiro e o ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho também influenciaram a redução da família ao núcleo conjugal com filhos. Cfr Dados do IBGE/informe de 4 de Abril de 2001 (<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/0404sintese.shtm>)

⁵⁵ Para uma exame mais aprofundado dessa pesquisa, cfr. LINS, M.J.S.C., MALHEIRO, J. et al. Avaliação da aprendizagem da Ética na formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. V.15, nº 55, pg.255-276, 2007.

depois a escola. Entretanto, não podemos aceitar a idéia de que a escola seja a substituta da família no complexo processo de formação do aluno. Ela deve sim contribuir com esta formação, e é nesta teoria que a educação moral/ética assume um papel fundamental.

Argumento que escola tem atualmente a difícil missão de se aproximar mais das famílias dos seus alunos, para conseguirem desenvolver um trabalho conjunto. É preciso encontrar estratégias para que, de alguma maneira, estes dois núcleos voltem a se complementar, de forma que ambos assumam a tarefa educacional orientando-a na mesma direção.

Um trabalho conjunto de formação ética poderá ser vislumbrado quando a escola oferecer recursos para que os genitores sejam capazes de educar seus filhos, enquanto que os pais tentem se aproximar daquela. Assim, será possível vencer as dissonâncias que nascem nos alunos quando família e escola não lhes mostram os mesmos valores, resultando depois em incredulidade frente aos valores transmitidos pelos professores. Maritain salientava que:

“é principalmente através da instrumentalidade da inteligência e da verdade que a escola pode influir no desejo, na vontade e no amor dos jovens, ajudando-os a controlar seu dinamismo inato. A educação moral desempenha um papel importante na escola. E esse papel deve ser cada vez mais estimado. Mas é, essencialmente e sobretudo, mediante a aprendizagem e o ensino, que a educação escolar realiza sua função moral. Não pode exercitar e dar retidão à vontade, nem, simplesmente, por ilustrar e dar retidão à razão prática. O esquecimento das diferenças entre vontade e razão prática explica o fracasso da pedagogia escolar, ao pretender “educar a vontade”⁵⁶.

Maritain lembra que a educação das virtudes morais é importante para se alcançar o equilíbrio e a harmonia das potências do homem. Mas, segundo o autor, o aprendizado destas virtudes é mais importante ainda na exigência escolar que tem a função de fortalecer a razão prática para, em seguida, orientar bem a vontade. Uma vontade robustecida, mas não acompanhada pela razão faz com que se caia em um voluntarismo e pragmatismo muito perigosos para a educação dos estudantes. Por isso, um verdadeiro aprendizado ético das virtudes deve ser realizado inicialmente pelos professores, por meio das exigências do ensino/aprendizagem do conteúdo da disciplina em si. Além disso, esse mesmo aprendizado deve ser também visto, na conformidade da exigência legal – cfr, LDB 9394/96 -, como um tema transversal. E por fim, argumento que também deve haver uma disciplina específica, não distante

⁵⁶ MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. São Paulo: Editora Agir, 5ª. Edição, 1959, p. 51.

da prática escolar, conforme aponta Lins. Deve ser, justamente, nesta prática escolar cotidiana que, como também apontam Aristóteles, MacIntyre, se forjem as virtudes. Muitos modelos e estratégias poderiam ser indicados para serem ensinados na escola. Conforme procurei demonstrar ao longo deste artigo, infiro que o modelo de Aristóteles, com as novas concretizações e especificações de Tomás de Aquino e Roqueñi, vistos acima, pode construir uma fonte de motivação, merecendo então ser experimentado⁵⁷.

email: joao.malheiro@bol.com.br

⁵⁷ Referências Bibliográficas: ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 2001; AUSUBEL, D. NOVAK, J.D. HANNESIAN, H. 1978. *Educational Psychology, a Cognitive View*, Holt, Reinhart & Wiston, 2nd ed. 1st ed 1968 - (em português: *Psicologia Educacional*. Ed. Interamericana -1980); SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*. Madrid: Editora BAC, 1955; BENNETT, W. *O livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993; CASTILLO, G. *Educar para a Amizade*. São Paulo: Ed. Quadrante, 1999; COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva*, em 6 volumes - 1830-1842, 5ª edição, 1892-1894 Versão Inglesa, por Miss Matineau, 2 volumes, 1853; DEWEY, J. *My Pedagogic Owed*. 1897; DEVRIES, R. & ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil: o Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998; ERIKSON E. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976; FREUD, S. “O Ego e o Id”, *In Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, (1923) 1976, pp. 23-76; KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development*. v. 1 – *The Philosophy of Moral Development* – Harper & Row Publisher, 1981; MACINTYRE, A. *After Virtue*. Notre Dame University Press (1st ed. 1981), 1984; *Idem*, *Depois da Virtude*. tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001; *Idem*, *Three Rival versions of moral enquiry*. University Notre Dame Press – Indiana, 2000; *Idem*, *Dependent Rational Animals*. Indiana: University Notre Dame Press, 1999; MILLÁN-PUELLES, A. *La libre afirmación de nuestro ser*. Madrid: Ediciones Rialp, 1993; LEHNINGER, A. *Bioquímica*. Espanha: Editora Omega, 1972; LINS, M.J.S. “Educação moral na Encruzilhada”, *Revista da FAAEBA*, ano 8, n.12 –jul/dez, 2000; *Idem*, “Temas Transversais e a aprendizagem da Ética”, *Revista Univille*, Vol. 7, fasc. 2 (2003), p. 31-38; MALHEIRO, J. “Avaliação Educacional: em busca da Individualização”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.11, nº 39, 2003, p. 222-231; *Idem*, “Projeto Político Pedagógico: utopia ou realidade”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. v.11, nº46, 2005, p.79-104; MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. São Paulo: Editora Agir, 5ª. Edição, 1959; MOEBUS, M. “Aristóteles: a Phronesis como núcleo conceitual de uma ética de fundamentação a posteriori”, *Unimontes Científica*, v.2, n. 2, Setembro de 2001; PIAGET, J. *L'Équilibration des structures cognitives – Problème central du développement*. Paris: PUF, 1975; *Idem*, *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1973; PLATÃO, *A República*. 580d; ROJAS, E. *A educação da Vontade*, Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1996; *Idem*, *O homem Light: uma vida sem valores*. Tradução portuguesa de Pe. Virgílio Miranda Neves. Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1998; ROQUEÑI, J.M. *Educación de la Afectividad: Una propuesta desde el Pensamiento de Tomás de Aquino*. Pamplona: Editora Eunsa, 2005; YEPES STORK, R. *Fundamentos de Antropologia: Um Ideal de Excelência Humana*. Tradução de Patrícia Carol Dwyer. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lull”, 2005; VICENTE, J. CHOZA, J. *Filosofía del hombre*. Barcelona: Ediciones Rialp, 1993.