



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA NUNES DE CASTRO

**ÉTICA E FORMAÇÃO:
UMA CONEXÃO NECESSÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

RIO DE JANEIRO
2025

ANDREIA NUNES DE CASTRO

**ÉTICA E FORMAÇÃO:
UMA CONEXÃO NECESSÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

Rio de Janeiro
2025

CIP - Catalogação na Publicação

C355? Castro, Andreia Nunes de
Ética e Formação: Uma conexão necessária no Ensino
Médio Integrado / Andreia Nunes de Castro. -- Rio
de Janeiro, 2025.
256 f.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2025.

1. Formação integral. 2. Educação. 3. Ética das
virtudes. 4. Cidadania. I. Lins, Maria Judith
Sucupira da Costa, orient. II. Título.



PPGE/UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos 29 dias do mês de abril de 2025, às 14h, na sala A101, no prédio da Faculdade de Educação, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada "Ética E Formação: Uma Conexão Necessária No Ensino Médio Integrado" de autoria da Doutoranda Andreia Nunes de Castro, candidata ao título de Doutora em Educação, turma 2021 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ), pelo Prof. Dr. Leandro Teófilo de Brito (UFRJ), pela Profa. Dra. Tania Martins Santos (UFRJ), pela Profa. Dra. Wania Regina Coutinho Gonzalez (UERJ) e pelo Prof. Dr. Leonardo Vasconcelos Cavalier Darbilly (UFRRJ).

considerou o trabalho:

☒ Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Maria Judith Sucupira da Costa Lins, Presidente da banca Examinadora, leverei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato, no verso.

Consideramos que o tema da tese é extremamente relevante e contribui significativamente para o corpo de estudos da Ética e Educação. Sugere-se que o trabalho seja divulgado em futuras publicações e apresentações em eventos científicos.

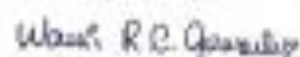
Cont. Ata de Defesa de Tese da doutoranda Andreia Nunes de Castro – 29/04/2025.


Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lima (UFRJ) - Orientadora

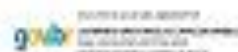


Prof. Dr. Leandro Teófilo de Brito (UFRJ)


Profa. Dra. Tania Martins Santos (UFRJ)



Profa. Dra. Wania Regina Coutinho Gonzalez (UERJ)



Prof. Dr. Leonardo Vasconcelos Cavalier Derbilly (UFRJ)


Andreia Nunes de Castro – candidata

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja presença e sustentação têm sido o alicerce que me permitiu chegar até aqui. Sua graça e providência são as forças que transcendem a razão humana, mas que se manifestam em cada passo dado, em cada desafio superado.

À minha orientadora, Maria Judith, dedico minha mais profunda gratidão. Seu rigor intelectual, paciência meticulosa e crença no meu potencial foram os pilares que sustentaram esta jornada acadêmica. Cada correção, observação, palavra de incentivo foi um gesto de generosidade intelectual que influenciou este trabalho. Seu conhecimento e dedicação são legados que carregarei comigo.

Ao meu marido, Claudionor, expresso reconhecimento pela compreensão com minhas ausências, fundamental para que pudesse conciliar as demandas acadêmica com as da vida cotidiana. Às minhas irmãs, Pollyana e Alessandra, minha gratidão pelo apoio financeiro, que foi mais do que um auxílio; foi um gesto de fé no meu sonho. E às minhas filhas, Thaigata e Bárbara, pelo incentivo que renovaram minhas forças e me lembraram do porquê do esforço.

Aos meus amigos do GPPE Agostinho, Bruna, Daniela, Luciene, Marise e Sarah, minha gratidão por transformarem os momentos de tensão em risadas, as pausas em cafés revigorantes e as dificuldades em oportunidades de crescimento. Vocês foram a rede de amparo nos momentos mais desanimadores. Em especial, à minha amiga Glaucya, agradeço pelas tapiocas, conversas e convites que enriqueceram minha experiência no Rio de Janeiro, tornando-a mais significativa.

Ao Prof. Cristhian Almonacid, da Faculdade de Ciências Religiosas e Filosóficas da Universidade Católica de Maule, no Chile, minha profunda gratidão pela acolhida generosidade em compartilhar seu tempo e conhecimento. Sua contribuição, especialmente nas discussões do pensamento de Aristóteles e Maritain enriqueceu este trabalho.

Por fim, expresso meu sincero agradecimento aos professores que gentilmente aceitaram compor minha banca. Sua disponibilidade e expertise são um presente que honro profundamente. Este agradecimento é um reconhecimento de que nada se conquista sozinho. Cada nome aqui mencionado é uma parte indelével desta trajetória, e minha gratidão a todos é eterna.

“Tudo o que fizerdes, fazei-o com amor”.
1 Coríntios 16:14

RESUMO

CASTRO, Andreia Nunes. **Ética e formação: uma conexão necessária no Ensino Médio Integrado**. 2025. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

O problema central investigado na tese é a ausência de referenciais filosóficos que incluem a dimensão ética na Educação Integral. Isso compromete o desenvolvimento pleno dos alunos no Ensino Médio Integrado (EMI), limitando a sua formação moral para o exercício da cidadania. A hipótese é que a formação da identidade moral é possível para a efetivação do desenvolvimento integral dos adolescentes nesse contexto. O objetivo geral da pesquisa é promover a formação integral dos estudantes do EMI por meio da aplicação de virtudes éticas. Os objetivos específicos visam identificar percepções éticas de professores e alunos em situações escolares, analisar os princípios da Educação Integral segundo Jacques Maritain e propor estratégias pedagógicas relacionadas às virtudes éticas para prática docente. A justificativa está na observação da dificuldade de adolescentes em praticar virtudes morais no ambiente escolar, ainda que compreendam valores éticos. A tese defende que a formação ética prepara os jovens para a convivência em sociedade, transcendendo a preparação para o mundo do trabalho. A base teórica está ancorada no pensamento de Jacques Maritain, Dietrich von Hildebrand e Sucupira-Lins. Maritain (2018) enfatiza a Educação Integral como promotora do desenvolvimento moral e espiritual. Von Hildebrand (2021) ressalta a importância das virtudes nas relações autênticas. Sucupira-Lins contribui para a distinção entre ética e moral, ressaltando a centralidade do respeito. A metodologia utilizada é qualitativa, fundamentada no Método Sucupira-Lins com Maior Comprometimento, que envolve a intervenção educativa do pesquisador. Foram selecionadas as virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade pela importância e clareza com que se manifestam em contextos práticos. O instrumento de coleta de dados consiste em um questionário com Cenários Pedagógicos que simulam conflitos éticos no ambiente escolar. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin e interpretados sob a perspectiva hermenêutica de Ricoeur. Os resultados apontam que os alunos identificam valores morais, mostrando a necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam ética e cidadania. Professores reconhecem as dificuldades de ensinar virtudes no atual contexto escolar. A conclusão reforça que a Educação Integral exige o equilíbrio entre competências técnicas e formação moral, promovendo cidadãos éticos e preparados para os desafios diários. Destaca-se a elaboração de um e-book pedagógico que aborda a educação ética por meio das Virtudes, essencial para atender às necessidades do século XXI.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Formação integral; Identidade moral; Virtudes éticas; Cidadania.

ABSTRACT

CASTRO, Andreia Nunes. **Ethics and training:** A necessary connection in Integrated High School. 2025. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

The central problem investigated in this dissertation is the absence of philosophical references that include the ethical dimension in Integral Education. This absence compromises the full development of students in Integrated High School (Ensino Médio Integrado – EMI), limiting their moral formation for the exercise of citizenship. The hypothesis is that the formation of moral identity enables the effective integral development of adolescents in this context. The general objective of the research is to promote the integral formation of EMI students through the application of ethical virtues. The specific objectives aim to identify the ethical perceptions of teachers and students in school situations, analyze the principles of Integral Education according to Jacques Maritain, and propose pedagogical strategies related to ethical virtues for teaching practice. The justification lies in the observation of the difficulty adolescents face in practicing moral virtues in the school environment, even though they understand ethical values. The thesis argues that ethical formation prepares young people for coexistence in society, transcending preparation for the workforce. The theoretical foundation is anchored in the thought of Jacques Maritain, Dietrich von Hildebrand, and Sucupira-Lins. Maritain (2018) emphasizes Integral Education as a promoter of moral and spiritual development. Von Hildebrand (2021) highlights the importance of virtues in authentic relationships. Sucupira-Lins contributes to the distinction between ethics and morals, emphasizing the centrality of respect. The methodology used is qualitative, based on the Sucupira-Lins Method with Greater Commitment, which involves the educational intervention of the researcher. The virtues of Reverence, Responsibility, and Truthfulness were selected for their importance and the clarity with which they manifest in practical contexts. The data collection instrument consists of a questionnaire with Pedagogical Scenarios that simulate ethical conflicts in the school environment. The data were processed through Bardin's Content Analysis and interpreted under Ricoeur's hermeneutic perspective. The results indicate that students identify moral values, showing the need for pedagogical practices that strengthen ethics and citizenship. Teachers recognize the difficulties in teaching virtues in the current school context. The conclusion reinforces that Integral Education requires a balance between technical skills and moral formation, promoting ethical citizens who are prepared for daily challenges. The development of a pedagogical e-book that addresses ethical education through Virtues is highlighted as essential to meet the needs of the 21st century.

Keywords: Integrated High School; Comprehensive Education; Moral Identity; Ethical Virtues; Citizenship.

RESUMEN

CASTRO, Andreia Nunes. **Ética y formación:** Una conexión necesaria en la Educación Secundaria Integrada. 2025. Tesis (Doctorado en Educación). Programa de Postgrado en Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2025.

El problema central investigado en la tesis es la ausencia de referentes filosóficos que incluyan la dimensión ética en la Educación Integral. Esto compromete el pleno desarrollo de los estudiantes de Educación Secundaria Integrada (EMI), limitando su formación esencial para el ejercicio de la ciudadanía. La hipótesis es la necesidad esencial de la identidad moral para el desarrollo integral de los adolescentes en este contexto. El objetivo general de la investigación es promover la formación integral de los estudiantes de EMI a través de la educación de virtudes éticas. Los objetivos específicos pretenden identificar las percepciones éticas de los docentes y estudiantes en situaciones escolares, analizar los principios de la Educación Integral según Jacques Maritain y proponer estrategias pedagógicas relacionadas con las virtudes éticas para la práctica docente. La justificación está en la observación de la dificultad que tienen los adolescentes para practicar las virtudes morales en el ámbito escolar, incluso si comprenden los valores éticos. La tesis sostiene que la formación ética prepara a los jóvenes para vivir en sociedad, trascendiendo la preparación para el mundo del trabajo. La base teórica está anclada en el pensamiento de Jacques Maritain, Dietrich von Hildebrand y Sucupira-Lins. Maritain (2018) enfatiza la Educación Integral como promotora del desarrollo moral y espiritual. Von Hildebrand (2021) destaca la importancia de las virtudes en las relaciones auténticas. Sucupira-Lins contribuye a la distinción entre ética y moral, destacando la centralidad del respeto. La metodología utilizada es cualitativa, basada en el Método Sucupira-Lins con Mayor Compromiso, que implica la intervención educativa del investigador. Las virtudes Reverencia, Responsabilidad y Veracidad fueron seleccionadas debido a la importancia y claridad con que se manifiestan en contextos prácticos. El instrumento de recolección de datos consiste en un cuestionario con Escenarios Pedagógicos que simulan conflictos éticos en el ámbito escolar. Los datos fueron procesados utilizando el Análisis de Contenido de Bardin e interpretados desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur. Los resultados indican que los estudiantes identifican valores morales, demostrando la necesidad de prácticas pedagógicas que fortalezcan la ética y la ciudadanía. Los docentes reconocen las dificultades de enseñar virtudes en el contexto escolar actual. La conclusión refuerza que la Educación Integral requiere un equilibrio entre las habilidades técnicas y la formación moral, promoviendo ciudadanos éticos y preparados para los retos diarios. Se destaca el desarrollo de un libro electrónico pedagógico que aborda la educación ética a través de las Virtudes, imprescindibles para afrontar las necesidades del siglo XXI.

Palabras clave: Escuela Secundaria Integrada; Formación integral; Identidad moral; Virtudes éticas; Ciudadanía.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Publicações de periódicos no Redalyc	25
Tabela 2 - Área de conhecimento do Redalyc.....	25
Tabela 3 - Resultado das publicações em periódicos	27
Tabela 4 - Resultado das Dissertações e Teses	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos na Plataforma Redalyc	26
Quadro 2 - Descrições das publicações nas Plataformas	27
Quadro 3 - Conteúdo das Dissertações e Teses	29
Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por turmas	115
Quadro 5 - Modelo da escala de alternativas	117
Quadro 6 - Descrição do Cenário 1	121
Quadro 7 - Respostas das percepções éticas C1	121
Quadro 8 - Descrição do Cenário 2	126
Quadro 9 - Respostas das percepções éticas C2	126
Quadro 10 - Descrição do Cenário 3	130
Quadro 11 - Respostas das percepções éticas C3	130
Quadro 12 - Descrição do Cenário 4	134
Quadro 13 – Respostas das percepções éticas C4	134

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Síntese do Humanismo Integral	61
Figura 2 - Estrutura curricular para Educação Integral	70
Figura 3 - O Papel das virtudes na formação da identidade moral	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GPEE – Grupo de Pesquisas sobre Ética na Educação

NDLTD – Networked Digital Library of Theses and Dissertations

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problema	21
1.2 Hipótese.....	22
1.3 Objetivos	22
1.4. Justificativa	23
1.5 Fundamentação Teórica	32
1.6 Metodologia	36
1.7 Estrutura da Tese	37
2. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DE JACQUES MARITAIN	38
2.1 PESSOA HUMANA EM JACQUES MARITAIN	39
2.1.1 Inteligência e vontade	43
2.1.2 Liberdade	46
2.1.3 Amor	49
2.1.4 Dignidade	51
2.1.5 Pessoa comunitária.....	52
2.2. HUMANISMO INTEGRAL SEGUNDO JACQUES MARITAIN.....	55
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE JACQUES MARITAIN	62
3. ÉTICA DAS VIRTUDES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	73
3.1.1 Diversidade e Pluralidade	83
3.1.2 Cidadania	89
3.2 ÉTICA DAS VIRTUDES	94
3.2.1 Virtudes.....	98
3.2.1.1 Reverência.....	101
3.2.1.2 Responsabilidade	104
3.2.1.3 Veracidade	106
4. A PESQUISA	113
4.2 TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	119
4.3 RESULTADOS	140

5. CONCLUSÃO E SUGESTÕES	142
REFERÊNCIAS	147
ANEXO.....	155
APÊNDICES	156
E-BOOK.....	186

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral está alicerçada nos Institutos Federais (IFs) na omnilateralidade, que é um conceito de matriz marxista o qual indica a totalidade do homem. Segundo Pereira e Feijó (2000), o termo deriva do latim ‘omnis’ que significa ‘tudo’, ‘totalidade’ ou ‘integralidade’, resultando na ideia de ‘todos os lados’ ou ‘em todas as dimensões’. Em contraposição à formação unilateral, que separa o ensino em cursos propedêutico e técnico, a concepção unifica as duas vertentes formativas. Na linguagem marxista (Marx, 2008) a omnilateralidade significa que a realização plena do ser humano deriva do trabalho, o qual para esse filósofo, é a categoria central que não apenas transforma a natureza, mas permite que o ser humano se realize.

Essa concepção de realização humana, embora distinta em seus fundamentos, dialoga com perspectivas filosóficas anteriores que também reconhecem a existência de uma finalidade própria ao ser humano. Ser teleológico, na filosofia de Aristóteles (séc. IV a. C., 2012), refere-se à ideia de que todas as coisas possuem uma finalidade ou propósito intrínseco. Derivado do termo grego *telos*, que significa ‘finalidade’ ou ‘algo distante, longínquo’, indica que as ações, eventos ou seres não ocorrem de forma aleatória, mas estão orientados para um fim específico ou um estado ideal de realização. Para o estagirita, o ser humano vive um processo em função do que lhe é teleológico. Seu desenvolvimento é alcançado por meio do cultivo das virtudes e da prática ética, visando a um aperfeiçoamento dentro de sua condição humana.

A teleologia marxista difere da aristotélica por se basear em condições históricas concretas e em um processo dialético de luta de classes. Enquanto Aristóteles propõe a perfeição ética individual, Marx (2008) busca a emancipação coletiva por meio do trabalho. A ação teleológica, nesse caso, ocorre quando o trabalho transforma a natureza em bens úteis à vida humana. Para Marx, a objetivação no trabalho constitui o fundamento ontológico do ser humano como ser comunitário, conforme se observa:

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também - e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa - quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre (Marx, 2008, p. 83-84)

A descrição da passagem do homem da esfera orgânica para a social, reforça a ideia de que a constituição do ser humano ocorre em termos materiais e sociais, pela transformação do mundo por meio do trabalho. Para Marx (2008), essa perspectiva indica que a natureza do ser humano deve ser modificada no plano material e histórico, com ênfase na prática social, ao invés de uma reflexão do ser espiritual ou o aperfeiçoamento moral individual.

Fundamentados no conceito marxista de homem, os integrantes das Escolas Técnicas instituem a politecnia, como princípio educativo, visando proporcionar aos estudantes acesso integral aos saberes e à cultura. O conceito ultrapassa a visão simplista de ensino de múltiplas técnicas, de modo que o termo se refere a

um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões [...]. É o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc. (Machado, 1991, p. 55).

Para a autora, trata-se de um processo formativo amplo, abrangendo múltiplas dimensões do ser humano, incluindo a ética. No entanto, essa ética está vinculada à relação do homem apenas com a tecnologia, trabalho e produção, sem um reconhecimento explícito da dimensão espiritual da pessoa. Hage (1991, p. 46) reforça essa perspectiva ao afirmar que na politecnia “a concepção do homem é omnilateral, deriva do trabalho produtivo e da articulação entre o trabalho manual e intelectual. As mudanças sociais é que dimensionaram a politecnia. A politecnia é uma experiência social coletiva, vista a partir da ética do trabalhador”. Essa visão vincula a formação ética ao contexto produtivo e às mudanças sociais, sem considerar a dimensão transcendente do ser humano. Definida pelos referidos autores, a politecnia, insere a ética em um referencial materialista e histórico, reduzindo-a ao campo das relações de trabalho e da organização social.

A formação ética do ser humano, quando vinculada ao trabalho, à tecnologia e às transformações sociais, inscreve-se em uma ética imanentista, alicerçada na práxis material e na coletividade produtiva. A omnilateralidade do sujeito, embora teoricamente ampla, é compreendida a partir da centralidade do trabalho como categoria ontológica. Nesse horizonte, a ética restringe-se à inserção crítica no processo histórico-social, sem considerar a dimensão espiritual ou transcendente da pessoa.

Em contraposição, Jacques Maritain (1968) propõem concepções de formação ética e espiritual que superam os limites da ética do trabalho e do materialismo histórico. Maritain (2018), a partir do Humanismo Integral, afirma que a pessoa humana possui uma dignidade ontológica que não se reduz à sua função produtiva ou à sua inserção em estruturas sociais. A formação ética, nesse sentido, requer o cultivo de virtudes que aperfeiçoam a liberdade interior da pessoa, orientando-a para o bem, a verdade e comunhão com os outros. A dimensão espiritual — isto é, o núcleo pessoal irreduzível à materialidade — é constitutiva da formação integral.

Com o intuito de promover formação profissional abrangente, os Institutos Federais (IFs) oferecem conhecimentos técnicos e gerais. Dessa forma, pretendem erradicar a dicotomia entre o tipo de ensino oferecido ao operário e aquele para os demais estudantes, o que consideram ser uma degradação das relações humanas. Pacheco (2015, p. 15), um dos idealizadores da criação dos IFs, explica que um ensino “com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho” capacita melhor os estudantes para o ofício particular, simultaneamente à compreensão a compreensão do mundo do trabalho. Nas palavras de Machado (2023, p. 3) não se trata “de ensino médio profissionalizante, de adestramento operacional, mas de permitir o desenvolvimento pelos alunos do domínio teórico e prático dos fundamentos esteadores da articulação entre os conhecimentos e processos de produção”. Ambos os autores criticam a visão reducionista do Ensino Médio como apenas preparação para o mercado de trabalho, defendendo uma formação mais ampla que inclua a compreensão crítica da realidade e capacidade de intervenção social. Lembramos que a Educação Secundária, ou seja, o Ensino Médio, é analisada e criticada por Bastos Silva (1969) que aponta os problemas de ausência de identidade desse nível escolar que era entendido como preparatório para o Ensino Superior.

A proposta de formação integral no Ensino Médio Integrado, embora avance ao superar a concepção reducionista de educação voltada unicamente ao mercado de trabalho, revela uma lacuna estrutural ao negligenciar uma formação ética enraizada na dignidade ontológica da pessoa. Ao concentrar-se na articulação entre conhecimento técnico, saberes gerais e compreensão crítica da realidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual foi realizada a pesquisa, promove um avanço importante na superação da dicotomia entre ensino técnico e formação geral. No entanto, ao adotar uma concepção de ser humano centrada no trabalho — como expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (Brasil, 2019, p. 46) ao definir o sujeito como “ser-que-vive-do-trabalho” —,

reduzem a formação integral a uma perspectiva imanentista. Falta, assim, o reconhecimento de que a ética não pode ser plenamente desenvolvida sem considerar a dimensão espiritual do ser humano, conforme propõe Maritain (1968). Sem o cultivo das virtudes que orientam a liberdade interior para o bem e para a verdade, a formação permanece incompleta, pois ignora o núcleo pessoal e transcendente que constitui a totalidade do sujeito.

Essa limitação antropológica é também problematizada por Paul Ricoeur (1968, p. 13) questiona: “Será possível reunir todas as capacidades humanas em torno do polo do ser humano enquanto trabalhador?”. Tal indagação suscita questões epistemológicas e pedagógicas fundamentais para esta pesquisa:

O desenvolvimento humano pode ser limitado à materialidade?

O projeto pedagógico que ignora a dimensão espiritual da pessoa pode realmente formar integralmente o estudante?

Podemos refletir, com base no conceito de Educação Integral de Maritain (1968) qual é o significado dessa proposta. Maritain (1959, 1968, 2018), von Hildebrand (1972, 2021) e Sucupira-Lins (2014, 2022c) refutam à redução do ser humano a materialidade, propondo uma concepção holística, em que a dimensão espiritual constitui o núcleo da existência.

Maritain (1968), conceituado filósofo francês do século XX, debruçou-se sobre esse tema. Para a realização plena da pessoa, vejamos a seguinte descrição:

Na retidão da vontade e da conduta humana, o conhecimento e o ensino sadios são necessários, mas certamente não bastam. Para julgar corretamente o que devemos fazer numa dada situação, nossa própria razão depende da retidão de nossa vontade e do movimento decisivo de nossa liberdade (Maritain, 1968, p. 152).

Essa afirmação mostra a conexão intrínseca entre as dimensões moral e intelectual no desenvolvimento humano. Ao analisar a retidão na vontade, liberdade e capacidade racional, o filósofo indica a educação ética como o caminho para que seja alcançada a plenitude humana.

Nessa mesma direção, von Hildebrand (1972) enxerga nas virtudes a orientação para a ação ética, promovendo o amadurecimento moral, relações autênticas e transcendência.

A tarefa da ética é atingir uma plena consciência filosófica dos dados morais (ou seja, uma consciência filosófica que implica uma compreensão explícita e totalmente consciente desses dados) e chegar, assim, a uma noção precisa de sua natureza específica, de seu pleno significado e dos pressupostos da conduta do homem necessários para a posse da bondade moral (Von Hildebrand, 1972, p. 1).

A ética é condição *sine qua non* para a convivência cotidiana e a realização do potencial humano, pois orienta as ações em conformidade com o bem moral, conduzindo à verdadeira felicidade que é o Bem Comum. Nesse contexto, Ricoeur (1991, p. 200) distingue ética e moral: “reservarei os termos ‘ética’ para a perspectiva de uma vida concluída, e ‘moral’ para a articulação dessa perspectiva em normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade”. É por meio dessa relação que se compreende a si próprio, o que implica a responsabilidade ética necessária ao autorreconhecimento de si próprio e à construção de interações sociais.

A filósofa brasileira Sucupira-Lins (2022a), alicerçada na Filosofia Personalista realista, enfatiza que a educação da pessoa pressupõe a compreensão da natureza humana e da identidade cultural, conforme observa:

Um dos fins da educação é a autoconsciência a qual o jovem adulto deve chegar. Uma vez tendo atingido esse objetivo, com clareza entenderá o que é liberdade e admitirá que é um ser livre, ainda que vivendo em meio a pressões externas. Livre porque decide, expressa a reta vontade, busca o belo [...], extasiado diante do bom e do verdadeiro. [...] Para um agir livre, seja do ponto de vista ético ou estético, é necessária a educação que promove a maturação da liberdade e da vontade (Sucupira-Lins, 2022a, p. 388)

Embora o ser humano seja uma essência completa, segundo a autora, o processo de humanização proporcionado pela educação é imprescindível. A verdadeira educação se fundamenta na premissa de que sua principal finalidade é a perfeição do ser humano, dentro das limitações naturais e aquelas impostas pelo mundo exterior. É uma educação que visa

a plenitude humana terrena, que se manifesta pelo desabrochar máximo de seus talentos e potencialidades. O poder de se aperfeiçoar é, inegavelmente, característica do ser humano, e com isso a pessoa se torna cada vez mais completa. Essa força é o que impele cada pessoa a novas descobertas, equilíbrios e transformações enriquecedoras (Sucupira-Lins, 2022a, p. 386).

A educação desempenha papel crucial no desenvolvimento da consciência, liberdade, vontade e afetividade, presentes na autonomia do sujeito e no exercício da cidadania. Nesse processo, atua diretamente no caráter do ser humano, entendido por Aristóteles (séc. IV a. C., 2014) como uma disposição estável da alma que orienta a conduta

humana. O caráter não é inato, mas se forma por meio do *habitos* (*hexis*), adquirido na prática e repetição de atos virtuosos. Caráter reflete o modo habitual e constante da pessoa ser e agir, que individualiza e distingue cada ser humano.

Dentre as dimensões humanas que compõem a totalidade do ser humano, esta investigação focaliza o aspecto moral. Tendo em vista que é um ser social, cabe responder à seguinte pergunta:

O ensino possibilita a construção do que é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano?

Esta questão é relevante para a concretização da Educação Integral.

Esta tese defende que a formação para o trabalho deve ser acompanhada da formação da identidade moral, fundamentais para o desenvolvimento do caráter. Em um mundo em que as mazelas sociais se manifestam, a educação, que ofereça formação ética, prepara os alunos para a vida em sociedade, na qual o trabalho é parte significativa, mas não exclusiva.

1.1 Problema

A ausência de referenciais filosóficos que integrem a dimensão transcendente ao conceito de Educação Integral compromete o pleno desenvolvimento do estudante. Ao conceber o ser humano como “ser-que-se-constrói-no-trabalho”, o princípio marxista subjacente restringe essa formação ao negligenciar a dimensão moral e espiritual da pessoa.

A Educação Integral, conforme Maritain (1968, p. 36-37), visa à formação do caráter, orientando “o homem no desenvolvimento dinâmico no curso do qual se constituirá como pessoa humana, - dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais”. A educação moral proposta pelo filósofo se fundamenta no amor. Ensinar o que é digno de amor e como esse amor deve se manifestar, promove valores de justiça, compaixão e respeito. Na mesma linha filosófica, encontramos a explicação que o ser humano é um espírito intrinsecamente ligado ao ato de conhecer:

Estamos ligados a eles de uma forma inteiramente única de uma compreensão espiritual do mundo, de uma participação intencional nele, de uma compreensão espiritual dele; e isso é conhecimento. Se podemos dizer que o ser de uma pessoa não pode ser pensado sem incluir a sua capacidade de conhecimento, também devemos dizer que o conhecimento não pode ser concebido sem incluir a pessoa espiritual, um ser consciente, que tem uma estrutura intencional e uma capacidade de transcender a esfera limitada do eu (Von Hildebrand, 1991, p. 70).

Ao afirmar que o conhecimento está ligado à dimensão espiritual da pessoa, destaca-se a necessidade de um fundamento ético para seu pleno desenvolvimento, pois a interação consciente com o mundo exige discernimento moral. O filósofo orienta que a educação deve cultivar a capacidade de reconhecer e internalizar valores morais, para o desenvolvimento de virtudes, tais como, bondade, veracidade e respeito. Propõe uma educação que ajude a formar a estabilidade necessária para que possam resistir a influências externas e se comprometerem com valores duradouros, promovendo um crescimento moral contínuo.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa propõe a elaboração de um E-book de educação ética, fundamentado na Ética das Virtudes, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante. Para orientar essa proposta, formulam-se as seguintes questões norteadoras:

- Quais conhecimentos são fundamentais para a formação da cidadania?
- O que são virtudes éticas? Qual sua função?
- De que maneira as virtudes éticas podem ser ensinadas?
- Quais diretrizes e critérios orientam essa formação?

1.2 Hipótese

A formação da identidade moral é possível para a efetivação do desenvolvimento integral dos estudantes no contexto do Ensino Médio Integrado.

1.3 Objetivos

Geral:

Propiciar a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado por meio da aplicação de três virtudes selecionadas: Reverência, Responsabilidade e Veracidade.

Específicos:

a) Identificar o conceito de ética e moral de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado em situações-problema do cotidiano escolar.

b) Analisar os princípios e diretrizes da Educação Integral segundo Jacques Maritain, a fim de propor estratégias pedagógicas que integrem valores éticos à prática educativa.

c) Elaborar um E-book para professores do Ensino Médio Integrado, visando a formação ética dos alunos.

1.4. Justificativa

No período em que participei dos Conselhos de Classe no IF, observei a dificuldade dos adolescentes em praticar virtudes morais de forma sistemática. Embora possuíssem conhecimento moral, enfrentavam dificuldades para praticá-las, especialmente diante dos conflitos em sala de aula. Apesar da baixa incidência de violência física no Instituto, há casos de comportamentos que desafiam a autoridade docente.

Von Hildebrand (2021, p. 103) ensina que “ao contrário do que o adolescente tende a acreditar, a dimensão mais profunda da liberdade humana não se encontra em decisões autocráticas e independentes, mas sobretudo numa harmonização com a sinfonia de valores que preenche o universo”. Esse equilíbrio é alcançado por meio do diálogo, compreendendo as motivações, valores e princípios do outro, e respondendo adequadamente a essas questões. Os adolescentes necessitam de esclarecimento do que o autor afirma.

De maneira semelhante, Maritain (1968) afirma que, sem formação moral, os adolescentes podem se sentir desorientados quanto aos valores e princípios que devem guiar suas ações, o que compromete o propósito de vida e dificulta a tomada de decisões éticas e a definição de objetivos significativos. A ausência de uma base moral sólida pode resultar em comportamentos antissociais, envolvimento em atividades ilícitas ou violentas; e tendência a agir de maneira egoísta.

A formação ética se justifica por sua importância para a convivência humana, especialmente para o exercício da cidadania. A sociedade precisa que os indivíduos busquem o Bem Comum. Maritain (2018, p. 141) com essa preocupação explica: “É um bem comum diferente da simples soma dos bens individuais e superior aos interesses do indivíduo, enquanto esta é parte do todo social. Esse bem comum é essencialmente a vida terrena íntegra da população reunida, de um todo feito de pessoas humanas”. O Bem Comum está relacionado à busca da perfeição, liberdade espiritual, dimensão moral e transcendência,

áreas nas quais a formação ética é imprescindível.

A imposição de normas legais, por si só, é insuficiente para possibilitar a construção do caráter virtuoso, pois, segundo Ricoeur (2008, p. 74): “é no nível das capacidades, não das obrigações, que se desenrola a parte conflituosa da divergência de perspectivas”. A singularidade humana, com seus conflitos internos, exige a formação moral capaz de transcender as limitações das normas externas, permitindo o agir ético nas interações cotidianas.

O eixo central desta pesquisa é a formação ética para o pleno desenvolvimento humano no âmbito da Educação Integral. Segundo Sucupira-Lins (2014, p. 127), “Educação Integral é o processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral”. Esse conceito reforça a necessidade de uma abordagem educativa que não se limite ao desenvolvimento de competências técnicas ou intelectuais, mas que valorize igualmente a formação moral e ética como alicerce para a promoção do Bem Comum.

Ainda acompanhando o pensamento da mesma autora, Sucupira-Lins (2010, n.p.) reforça que a formação “ética na sociedade não é um código de leis, mas o exercício da vontade livre de cada cidadão que busca o bem comum e se empenha para que a justiça prevalece em todas as situações”. Nessa perspectiva, propõe que o ensino das virtudes seja parte integrante da Educação, não por meio de sermões ou doutrinas moralistas, mas por práticas pedagógicas que cultivem a capacidade de julgamento ético e a formação da subjetividade orientada por valores.

A formação da pessoa não é realizada por meio de imposição externa utilizando-se arcabouço jurídico. Embora associada à garantia de direitos, seu cerne reside na participação ativa. Voltando ao filósofo francês, Maritain (1968, 2018) enfatiza que cidadania implica responsabilidade moral em relação aos outros e à sociedade. O cidadão é a pessoa que deve agir de maneira ética e contribuir para o Bem Comum. Quando a pessoa é orientada pelas virtudes éticas – amor, respeito e bondade – as diferenças podem ser reconciliadas, uma vez que a cidadania transcende os interesses individuais.

A Ética das Virtudes, embora seja um campo de estudo que atrai a atenção de pesquisadores, apresenta lacunas em termos de investigações de virtudes relacionadas à Educação Integral, conforme levantamento realizado nas plataformas que abrigam produções acadêmicas, descritas a seguir.

Sobre Ética das Virtudes na Networked Digital Library of Theses and Dissertations

(NDLTD), uma organização internacional patrocinada pela UNESCO dedicada a promover a adoção, criação, uso, disseminação e preservação de dissertações e teses em formato eletrônico, constam 2.926 produções do tema. A busca corresponde ao período de 2019 a 2023, com o descritor ‘Virtue Ethics’. A análise revela que, embora a Ética das Virtudes seja amplamente pesquisada em diversas áreas, - Filosofia, Ciências Sociais e Administração -, é menor o interesse na área da Educação. Esse cenário mostra contradição, pois a Educação é o campo que forma a pessoa e deveria atrair o interesse de pesquisadores preocupados com a formação cidadã.

Na plataforma Redalyc Scientific Information System, ferramenta acadêmica global de acesso aberto e não comercial, foram identificados 20 artigos relacionados ao descritor ‘Ética das Virtudes’ no período de 2019 a 2023, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 - Publicações de periódicos no Redalyc

PERIÓDICOS 2019 – 2023							
PLATAFORMA	DESCRIPTOR	ARTIGOS	2019	2020	2021	2022	2023
REDALYC	Ética das Virtudes	20	4	6	4	4	2

Fonte: <https://www.redalyc.org/> (2023).

14 artigos são em língua portuguesa, 04 em inglês e 02 em espanhol. Quanto à área de conhecimento, a distribuição é a seguinte:

Tabela 2: Área de conhecimento do Redalyc

Filosofia	Administração	Contabilidade	Educação	Psicologia	Comunicação
08	03	03	03	02	01

Fonte: Autoria própria(2023).

Em relação à origem dos periódicos, 17 são do Brasil, 1 da Argentina, 1 da Colômbia e 1 do Peru. Especificamente na área educacional, em consulta realizada na plataforma Redalyc, no período de 2019 a 2023, com os filtros ‘revisão por pares’ e ‘idioma português’, e descritores ‘Ética’ e ‘Educação’, foram identificados três artigos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos na Plataforma Redalyc

ANO	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA
2021	Ensinando Ética	Nei Nunes-Neto e Dália Melissa Conrado	Educação em Revista – UFMG
2020	A ética nos estudos acerca do medieval	Maria Tereza Santos	Acta Scientiarum Education.
2020	Ciberfeminismo e multiletramentos críticos na cibercultura	Terezinha Fernandes e Edméa Santos	Educar em Revista

Fonte: Autoria própria(2023).

A pesquisa de Nunes-Neto e Conrado (2021) tem o objetivo de apresentar uma matriz referencial de conceitos e esquemas articulados em Filosofia Moral com base em Aristóteles. Assemelha-se à presente investigação pelo enfoque na formação moral para enfrentar desafios sociais e se diferencia pelo objetivo.

Santos (2020), ao mostrar a presença da ética no pensamento medieval e sua relação com a fase inicial da universidade, realiza uma análise histórica da ética. O texto questiona o reducionismo que substitui a diversidade do pensamento ético medieval por um modelo único e pergunta se é correto falar de 'ética' ou 'éticas' no período medieval. A pesquisa é inteiramente diferente da presente por colocar a ética das virtudes no roteiro de futuras leituras e investigações.

Fernandes e Santos (2020) analisam o ciberativismo de mulheres no combate à violência discursiva praticado por homens em redes sociais, contribuindo para processos formativos feministas na universidade. Embora trate de uma questão ética, o trabalho especifica a relação entre ativismo online e educação feminista, sem abordar diretamente as virtudes, divergindo da proposta desta pesquisa.

Continuando o levantamento de trabalhos científicos que apresentam aproximação com a investigação pretendida, foram identificados seis trabalhos nas plataformas digitais CAPES, Scielo e Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas foram: 'Ética das Virtudes' e 'Educação', e os filtros 'por período' e 'revisado por pares'. O resultado da investigação revela que, no campo educacional, o tema Ética das Virtudes ainda é incipiente, tal como identificado anteriormente em diferentes países.

A Tabela 3 apresenta os resultados em cada plataforma.

Tabela 3 - Resultado das publicações em periódicos

PLATAFORMA	ARTIGOS	2019	2020	2021	2022	2023
Portal de Periódicos – CAPES	3	0	0	1	0	2
SCIELO	1	1	0	0	0	0
Google Acadêmico	2	1	0	0	1	0

Fonte: Autoria própria(2023).

A descrição do tema Ética das Virtudes tratada nesses artigos está no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Descrições das publicações nas Plataformas

PLATAFORMA	ANO	TÍTULO	AUTORES	REVISTA
Portal de Periódicos CAPES	2021	Ensinando Ética	Nei Nunes-Neto e Dália M. Conrado	Educação em Revista – UFMG
	2023	Ética e Sexualidade	Humberto Robson de Carvalho	Revista Brasileira de Sexualidade Humana
	2023	Ética do discurso: conteúdo moral e responsabilidade solidária	Jovino Pizzi	Logeion: Filosofia da Informação
Scielo	2019	Platão e Iris Murdoch: o Bem, o Amor e a retomada da ética das virtudes antiga na filosofia moral britânica	Flavio Williges	Revista Archai
Google Acadêmico	2019	Ensino-aprendizagem da Sabedoria Prática (Phronesis) em Administração: Uma Revisão Sistemática	M. C. F. Dalla Costa Ames e Maurício Custódio Serafim	Revista de Administração
	2022	Análise de Escalas e Medidas de Virtudes Morais: Uma Revisão Sistemática	M. C. F. D. C. Ames, Maurício C. Serafim e Felipe F. Martins	Rev. adm. Contemporânea

Fonte: Autoria própria(2023).

Esses textos exploram diversas perspectivas teóricas e conceituais da ética. Não há menção a aplicações práticas, especialmente no contexto educacional do Ensino Médio. Com exceção do artigo de Nunes-Neto e Conrado (2021), descrito anteriormente, os demais não se relacionam diretamente com a pesquisa desta tese.

Carvalho (2023) analisa a tese de Ronaldo Zacharias: “A Ética das Virtudes como fundamento da educação sexual católica: em vista da integração do ser e agir em educação sexual.” O objetivo é apresentar a ética das virtudes para favorecer a integração do ser e agir em educação sexual. Este artigo se distancia da presente pesquisa porque tem o foco no contexto doutrinário da Igreja Católica.

Pizzi (2023) discute a importância da simetria entre os sujeitos e a solidariedade na moralidade, sob a perspectiva da ética do discurso, proposta por Jürgen Habermas. Explora

a interação dos conceitos na teoria do agir comunicativo, salientando a essencialidade da razão pós-metafísica firmada em princípios irrenunciáveis. Esta investigação tem o foco apenas em uma ética distinta deste projeto de pesquisa.

Williges (2019) explora a redescoberta da ética das virtudes pela filósofa e escritora britânica Iris Murdoch. Baseado nos conceitos de amor e Bem de Murdoch, critica as teorias éticas modernas que substituem a noção de vontade racional pela ética deontológica e utilitarista. O Bem é apresentado como fonte ético-metafísica e significado psicológico particular, caracterizado em olhar amoroso do outro e o desejo pessoal de sermos justos e bons. O texto, por seus objetivos e referencial teórico, é diferente da presente tese.

Ames e Serafim (2019) fazem uma revisão de literatura do conceito de *phronesis* (sabedoria prática) e a educação, ensino e aprendizagem no campo da Administração e estudos organizacionais. O estudo analisa 37 artigos identificados nas bases de dados *Scopus*, *Ebsco* e *Web of Science*, pontuando os autores mais referenciados, principais definições e temas de pesquisa relevantes. Os assuntos principais incluem ensino e currículo relacionado à Administração e ética empresarial, educação de professores, e elementos da *phronesis*. Esta investigação se diferencia da proposta desta pesquisa por seus tópicos.

Ames, Serafim e Martins (2022) investigam 37 artigos de aplicação de escalas de virtudes morais. O objetivo é contribuir para melhor compreensão das virtudes morais em cursos de Administração. Ao discutir as escalas a partir da conexão *phronesis*-virtudes morais apresentam as implicações para o comportamento humano e ética empresarial. Essa investigação se distancia da presente pesquisa por ter o foco na área empresarial.

Foram consultados bancos de teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023 na Plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Biblioteca Digital da USP, Repositório Institucional Acadêmico da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Pantheon Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

A busca, por meio das palavras-chave ‘Ética das Virtudes’ e ‘Educação’, resultou na identificação de oito produções acadêmicas, as quais são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Resultado das Dissertações e Teses

DISSERTAÇÕES E TESES (2019 – 2023)							
PLATAFORMA	D	T	2019	2020	2021	2022	2023
CAPEs	2	2	0	0	1	1	2
Biblioteca Digital USP	0	0	0	0	0	0	0
FGV Repositório Institucional	0	0	0	0	0	0	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD	0	0	0	0	0	0	0
Pantheon Repositório da UFRJ	0	0	0	0	0	0	0
Teses e Dissertações PPGE/UFRJ	0	4	1	2	0	1	0

Fonte: Autoria própria(2023).

A Tabela 4 apresenta o levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2019 e 2023. Esses dados indicam possíveis relações com esta investigação. Contudo, as produções identificadas adotam perspectivas e enfoques distintos dos delineamentos aqui propostos. Tal divergência evidencia a originalidade da presente pesquisa e reforça a necessidade de aprofundamento no campo abordado.

O Quadro 3, apresenta uma descrição detalhada das produções identificadas no levantamento realizado, cuja leitura revela contribuições significativas para o tema estudado.

Quadro 3 - Conteúdo das Dissertações e Teses

PLATAFORMA	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPEs	O ensino da ética das virtudes de Aristóteles na Educação	Eduarda Luiza Savanhago Pedrozo	Universidade do Estado de Santa Catarina	2023
	A ética das virtudes para a formação de professores	Mateus de Freitas Barreiro	Universidade Estadual Paulista	2022
	Entre duas Naturezas: Contribuições da Educação de Aventura ao Ar Livre para a formação em Administração	Lucas Carregari Carneiro	Universidade do Estado de Santa Catarina	2023
	Ensino de Filosofia numa Perspectiva da Ética das Virtudes Aristotélica: Uma proposta de intervenção para o Ensino Médio.	Rogério Sergio dos Santos	Fundação Universidade Federal do Piauí	2021
DISSERTAÇÕES E TESES PPGE/UFRJ	Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos	Ana Lidia F. Guimarães	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019
	O Ensino de Ética, para crianças, por meio da Música	Thelma N. Taets	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2020
	Ensino/Aprendizagem de Ética na licenciatura em Biologia: uma Proposta para a prática dos futuros professores	Filomena Maria Rates Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2020
	Aprendizagem de Ética por meio da Educação Musical no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Cristina Silva Kreutzfeld	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2022

Fonte: Autoria própria(2023).

Pedrozo (2023) realizou uma pesquisa de mestrado na área da Administração a partir do ensino da ética das virtudes de Aristóteles na educação corporativa. Investiga como a ética das virtudes de Aristóteles é aplicada na educação corporativa e sua relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos dentro das organizações. Essa pesquisa, embora tenha o objetivo de investigar o ensino da ética das virtudes de Aristóteles, concentra na educação corporativa dentro da área da Administração, divergindo de nossa proposta.

Barreiro (2022) investiga o potencial da ética das virtudes na formação de professores. A tese é uma pesquisa bibliográfica que discute a interseção entre ética e formação pedagógica, com foco na virtude Amizade. O objetivo foi aprofundar a compreensão de como a ética das virtudes pode ser aplicada na educação contemporânea para aprimorar a prática docente e melhorar a dinâmica em sala de aula. Os resultados propõem a possibilidade do diálogo na educação ética, baseada nas contribuições de Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer. Apesar da preocupação com a formação moral a tese se distancia da presente pesquisa.

Carneiro (2023), em sua tese, investiga a contribuição da prática de aventura ao ar livre para a formação ética do administrador. O quadro teórico e metodológico é baseado nas abordagens da ética das virtudes e aprendizagem experiencial. A pesquisa identificou elementos de virtuosidade no ambiente natural, observando a capacidade de decidir de forma sábia, da excelência, criação de laços e meditação em beleza e magnificência. A base metodológica dessa tese é completamente diferente da presente pesquisa.

Santos (2021) realiza uma pesquisa com objetivo de promover uma ação intervencionista por meio da prática docente em Filosofia no Ensino Médio da Escola Família Agrícola Santa Ângela. A abordagem metodológica é a reflexão da ética das virtudes aristotélicas em sala de aula com os discentes. O autor produziu um material contendo Planos de Aula para a disciplina de Filosofia. A dissertação tem o foco em reflexões dos conceitos aristotélicos em aulas de Filosofia, o que diverge da metodologia e objetivo desta pesquisa de tese.

Guimarães (2019), em sua pesquisa de tese, analisa o significado da corporalidade na dimensão ética no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/RJ). O objetivo foi entender a influência do programa na formação moral dos jovens e contribuir para o desenvolvimento integral e permanência dos mesmos na Instituição. A pesquisa empírica, realizada em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, coletou dados por meio de

entrevistas com gestores, professores e estudantes. O objetivo e os sujeitos pesquisados da tese analisada são distintos da presente.

Taets (2020) investiga de que modo o ensino de ética pode ser realizado por meio da música para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 47 alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e duas professoras pedagogas de uma escola da rede particular de ensino no município do Rio de Janeiro. Essa tese se diferencia desta pesquisa em relação aos objetivos, sujeitos e metodologia.

Rates Soares (2020) investiga a ausência do ensino de ética em cursos de Licenciatura em Biologia e propõe a inserção dessa disciplina na grade curricular. Conclui-se que a postura ética é relevante para os futuros professores, e a universidade deve formar não apenas em conteúdo, mas também capacitá-los para ensinar virtudes. A tese em questão, por seus objetivos e *locus*, é diferente da proposta desta pesquisa.

Kreutzfeld (2022) estuda como o ensino de ética pode ser realizado por meio da Educação Musical para alunos da Educação Básica como Tema Transversal. Visa a aprendizagem/vivência das virtudes Respeito, Amizade e Partilha no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. A pesquisa foi realizada em uma escola pública para alunos do 3º ao 5º ano com idade entre 8 e 13. A conclusão é que o ensino de ética por meio da Educação Musical no Ensino Fundamental é possível. Esta tese se distancia da presente pesquisa por ter como tópicos a música e os anos iniciais.

No levantamento realizado nas Plataformas de dados de teses, dissertações e artigos não foi encontrada nenhuma produção acadêmica que envolvesse os Institutos Federais (IFs). Diante dessa lacuna, é relevante a necessidade de pesquisas que contribuam para a integração do ensino das virtudes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento ético dos adolescentes prestes a ingressar no mundo do trabalho.

Consideramos as seguintes possíveis razões que explicam a lacuna na pesquisa educacional da ética das virtudes:

- i) predominância de abordagens instrumentais, vistas de forma demasiadamente pragmática e focadas no desenvolvimento de habilidades técnicas para o progresso;
- ii) dificuldade de mensuração e avaliação devido à sua natureza subjetiva;
- iii) resistência às abordagens normativas, preconizadas por correntes educacionais contemporâneas que preferem uma postura mais relativista;
- iv) falta de formação docente adequada para o ensino de valores éticos;

v) ausência de políticas educacionais que incentivem explicitamente a formação ética

Diante desses motivos, há necessidade de elaborar um material conceitual e metodológico que valorize a educação ética no Ensino Médio Integrado. A ausência desse eixo formativo compromete o desenvolvimento moral dos estudantes e a própria finalidade da Educação como promotora de cidadãos responsáveis. Ao propor uma abordagem estruturada para a formação da identidade moral, esta tese responde a um aspecto negligenciado e oferece um caminho viável para integrar a dimensão ética à prática educacional de maneira efetiva.

1.5 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica desta tese, referente ao ensino de Ética das Virtudes, baseia-se nos filósofos Aristóteles (séc. IV a.C., 2014), von Hildebrand (2021, 2009, 2007, 1991), Maritain (2018, 1968) e Sucupira Lins (2025, 2022a, 2022b, 2018, 2013a, 2013b, 2009). Aristóteles, filósofo da antiguidade grega do século IV a. C., concebe a Ética como uma ciência prática voltada para a orientação da conduta humana em direção à felicidade (*eudaimonia*). Diferentemente de outras abordagens que vinculam a Ética à noção de dever, Aristóteles já a havia relacionado a *habitus* e traços de caráter moral livremente trabalhados. Para o estagirita, as virtudes (*aretê*) representam a excelência moral e são adquiridas por meio da educação e da vivência constante, constituindo, desse modo, a personalidade moral.

De tradição filosófica humanista, Maritain (2018, 1968) prioriza a busca pela verdade objetiva, subjetividade, liberdade e transcendência, vinculando a Ética aos princípios da cidadania e da cristandade. Defende que, por ser livre, o ser humano é capaz de discernir o bem e o mal. A formação moral, segundo o autor, capacita as pessoas a exercerem sua liberdade de maneira responsável, reconhecendo as implicações de suas ações em si mesmos e nos outros. Maritain (1968, p. 60) explicita: “o que é mais importante para a educação do homem, isto é, a retidão da vontade e a consecução da liberdade interior, bem como o estabelecimento de uma sã relação com a sociedade, constitui o objetivo principal da educação no seu sentido mais lato”. Afirma que a educação tem papel central na formação do caráter, mas distingue dois tipos de ação educativa: direta e indireta. Explica que a ação

direta, voltada à formação do caráter, depende da família, comunidade e fatores extraeducacionais, e a ação indireta está relacionada a instituições formais de ensino. Ambas são indispensáveis e se complementam no desenvolvimento da interioridade e consciência moral, elementos que sustentam a dignidade da pessoa e sua inserção responsável na sociedade. Lembra que:

a educação da escola e da universidade fornece base e preparação necessária para o principal objetivo em questão, concentrando-se no conhecimento e na inteligência, não na vontade e na formação direta da moralidade, e atendendo, antes de tudo, ao desenvolvimento e a retidão da razão, especulativa e prática (Maritain, 1968, p. 60).

O filósofo considera a Educação essencial para o desenvolvimento integral da pessoa. Segundo sua perspectiva, deve-se promover as virtudes com o objetivo da formação de cidadãos de caráter, capazes de agir com integridade e compaixão.

Apoiando-se na fenomenologia, von Hildebrand (1972, p. 32) amplia a visão aristotélica de ética ao enfatizar os valores intrínsecos e a experiência moral, afirmando que “todo bem possuindo um valor nos impõe, por assim dizer, uma obrigação de dar-lhe uma resposta”. Argumentando que a ética não se limita à busca pela felicidade, mas à resposta adequada aos valores que se apresentam à consciência. A felicidade é um epifenômeno decorrente da apreciação e reconhecimento desses valores e não o objetivo final. Em suas palavras:

Nosso compromisso com um valor nos eleva, nos liberta do egocentrismo, nos impõe uma ordem transcendente que é independente de nós, do nosso humor, das nossas disposições. Esta experiência feliz pressupõe uma participação no intrinsecamente importante; implica uma harmonia que é dada pelo intrinsecamente bom, a essencialmente nobre somente; e nos mostra um brilho que é “consustancial” (congenial) com a beleza intrínseca e esplendor do valor (Von Hildebrand, 1972, p. 30).

Ao explicar que a ética está relacionada à resposta adequada aos valores, o filósofo enfatiza que a formação moral ultrapassa o alcance de objetivos pessoais, exigindo uma compreensão profunda. Essa visão respalda a necessidade da educação que desenvolva a capacidade do aluno de reconhecer os valores e vivê-los de forma consciente. Von Hildebrand (2021, p. 53) afirma, ainda em outra obra: “uma educação que não enfatize a sinceridade e a veracidade condena a si mesma ao fracasso”. Propõe as virtudes - Reverência,

Fidelidade, responsabilidade, Veracidade, Bondade, Comunhão e Esperança - para a formação do caráter.

Sucupira-Lins (2018, 2009) sustenta a ideia aristotélica de que a ética não é uma característica inata. Nessa ideia, traz referenciais teóricos e propostas metodológicas de ações educativas pautadas em temáticas de ética, virtudes e cidadania. Ao afirmar que as virtudes devem ser cultivadas e aprendidas pela Educação, esclarece que esta é necessariamente uma Educação Integral,

que procura atender cada pessoa de modo especial e total, visando o exercício de sua autonomia sincronizada com a cidadania. O respeito é apontado como um pressuposto para que o aluno se torne um cidadão ético e, nessa perspectiva, que tenha acontecido em sua vida uma Educação Integral (Sucupira-Lins, 2018, p. 503).

Combinando as tendências afetiva e moral, a filósofa propõe equilíbrio entre as orientações pessoais e os valores éticos objetivos, para o desenvolvimento da consciência crítica que orienta a afetividade em situações concretas da vida. Distante de qualquer forma de doutrinação, essa prática integra o crescimento intelectual e moral, permitindo aos alunos a convivência harmoniosa e construção de uma base sólida para escolhas éticas. Sucupira-Lins (2018, p. 503) diz que para a eficácia da educação ética, os professores precisam estar capacitados “não só no que está relacionado com os conteúdos e a metodologia didática, mas igualmente na ética e na hierarquização de valores, sejam estes universais ou culturais”. Sem a compreensão filosófica personalista da natureza humana, o trabalho ético pode resultar em moral relativista, na qual os valores são definidos de forma individual e variável conforme a circunstância, resultando em permissividade e perda da autoridade docente.

A base epistemológica para a construção da identidade moral está respaldada em Piaget (1994), Erikson (1976), Gardner (2012), Sucupira-Lins (2009) e Sastre e Moreno (2003, 2002, 1999). Esses estudos indicam que o ensino de Ética fornece um conjunto de diretrizes morais que contribuem para a educação dos sentimentos e o desenvolvimento do autocontrole. A compreensão da moralidade deve partir da análise cuidadosa dos fatos e processos envolvidos na formação dos valores éticos, e não apenas de discussões teóricas acerca da moral.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), desenvolvida pelas psicólogas Moreno e Sastre (1999), é uma abordagem educacional metodológica para a organização o pensamento. Os modelos são esquemas internos que permitem compreender

e interpretar a realidade. A formação do pensamento não é um processo puramente racional, segundo esse método, pois envolve também elementos emocionais e afetivos, que influenciam a maneira como o conhecimento e o comportamento são organizados.

Segundo Sastre e Moreno (2003, p. 129–130), “todo comportamento é uma cristalização original, específica de componentes de diferentes dimensões, cuja composição confere significado ao todo e a cada uma das partes”. Os autores destacam a interdependência entre cognição e afetividade, refutando a concepção tradicional que as coloca em oposição. Argumentam que, embora as emoções possam interferir negativamente no pensamento, é coerente educá-las como parte do desenvolvimento equilibrado do sujeito. Goleman (1995) já havia abordado esses processos sob a perspectiva da inteligência emocional, compreendida como a capacidade de organizar e integrar emoções, promovendo o equilíbrio entre razão e afetividade.

No campo da formação ética, Sastre e Moreno (2003) defendem a adoção de modelos teóricos que considerem a complexidade dos fenômenos humanos, rejeitando abordagens lineares e reducionistas. Para tanto, ressaltam a importância de metodologias imaginativas, ancoradas na compreensão integradora da experiência humana, a qual reconhece que

toda aprendizagem é um processo dinâmico [...]. Nesse processo devem ser tecidas as relações entre aspectos cognitivos e afetivos, entre fenômenos científicos e cotidianos, entre os aspectos considerados pertencentes à vida pública e os considerados exclusivamente da vida privada (Sastre e Moreno, 2003, p. 143).

As autoras, ao afirmarem que não há legitimação das regras morais sem investimento afetivo, não subordinam a moralidade exclusivamente às emoções. Ao contrário, reconhecem explicitamente o papel imprescindível da racionalidade no processo de legitimação moral. Explicam que a vivência moral não se reduz a impulsos afetivos; exige, antes, o exercício do juízo, da reflexão e escolha consciente. A responsabilidade moral, nesse sentido, só se realiza na medida em que o sujeito é livre para agir e capaz de avaliar suas ações segundo critérios objetivos. Logo, ao defenderem a educação da afetividade, as autoras não negam o valor da racionalidade, mas a integram como condição necessária à vida moral, reafirmando a inseparabilidade entre sentimento e razão na formação ética.

A articulação das perspectivas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas, sustenta uma educação ética que rejeita relativismo e doutrinação. Promovem práticas voltadas à autonomia dos educandos e à preparação para cidadania. Esta tese defende uma Educação

Integral, comprometida com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e a formação de sujeitos éticos, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade.

1.6 Metodologia

A metodologia de pesquisa desta tese é qualitativa, voltada à compreensão do que pensam alunos e professores de um IF expressa em fenômenos sociais e comportamentais, a partir da perspectiva desses participantes. Em vez de priorizar dados quantificáveis, privilegia descrições detalhadas, narrativas e interpretações individuais (Alves-Mazzotti, 1998). Caracteriza-se pela coleta de dados em contextos naturais, permitindo captar a complexidade das interações humanas e significados atribuídos aos eventos e experiências. Essa abordagem se apoia na tradição compreensiva e interpretativa, reconhecendo que as ações humanas são provenientes de crenças, percepções, sentimentos, valores e aprendizagem em geral.

Utilizamos o Método Sucupira-Lins com Maior Comprometimento (Sucupira-Lins, 2015) que propõe uma intervenção educativa do pesquisador. A pesquisadora explica:

Esse método se expressa como de maior comprometimento isso a ênfase está em uma maior responsabilidade do pesquisador e na exigência para que este se envolva nos processos educativos. É um método qualitativo de observação focado nos comportamentos, capacidades, habilidade, atitude, desejos, afetividades, conquistas e falas dos sujeitos, o qual exige uma interferência contínua do pesquisador (Sucupira-Lins, 2015, p. 54).

O Método se distingue pela abordagem focada no desenvolvimento integral do aluno, ao promover valores que influenciam na formação da personalidade moral.

Para investigação empírica, selecionamos as virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade, conforme a concepção de von Hildebrand (2021). Embora o pleno desenvolvimento moral exija a vivência de outras virtudes sob a orientação da prudência, a escolha dessas três se justifica pela incidência em contextos práticos. A Reverência, cujo conceito foi especificamente trabalhado por Woodruff (2001), é diferente de respeito, embora também se caracterize pela valorização do outro. Responsabilidade revela o compromisso de respostas adequada às demandas morais, reconhecendo as implicações das próprias ações. Veracidade assegura autenticidade e integridade, que são

indispensáveis para a construção da confiança e o fortalecimento das relações humanas. Ao longo da tese essas três virtudes são melhor apresentadas.

Os dados foram trabalhados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), permitindo a identificação de padrões, temas e significados. Essa técnica consta de seleção de palavras ou expressões com incidência tal de modo que são possíveis categorizações. A interpretação dos textos, recorreremos à hermenêutica de Ricoeur (2019), que ensina a observação das conexões significativas.

1.7 Estrutura da Tese

Organizamos a tese em quatro capítulos:

2º - Pressupostos Filosóficos de Educação Integral na concepção de Jacques Maritain.

São apresentados e discutidos os princípios de Humanismo Integral que sustentam o conceito de Educação Integral. Trabalhamos a proposta do filósofo de modo que seja evidenciada a relevância de sua filosofia.

3º- Ética das Virtudes no Ensino Médio Integrado.

Neste capítulo examinamos a importância da educação ética no Ensino Médio Integrado, à luz da legislação e em bases filosóficas. A análise abrange os conceitos de diversidade, pluralidade e cidadania, ressaltando a necessidade de integrar a formação ética ao currículo para a promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes.

4º - A Pesquisa

Aplicamos os princípios da metodologia adotada, conforme os procedimentos realizados. Em seguida, foram feitas a análise e interpretação. Os resultados do processamento dos dados coletados são disponibilizados.

5º - Conclusões e Sugestões

Expomos as conclusões provenientes da pesquisa, acompanhadas de recomendações para futuras iniciativas e estudos nessa área.

2. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DE JACQUES MARITAIN

A Educação Integral constitui um ideal presente na legislação educacional e produção acadêmica referentes à formação de crianças e jovens. Uma análise aprofundada revela que o tema é, com frequência, tratado superficialmente. Brito (2023) observa a dificuldade conceitual que envolve esse termo, principalmente associado à ampliação da carga horária escolar, medida inadequada de garantia de práticas pedagógicas que efetivamente promovam sua implementação. Essa limitação decorre, em parte, de concepções filosóficas reducionistas da natureza humana, que restringem múltiplas dimensões. Neste capítulo, analisamos o conceito de Educação Integral à luz do pensamento de Jacques Maritain (2018, 1968, 1967, 1959) e de sua proposta educativa, centrada na questão: ‘O que é o homem?’. Essa indagação justifica a discussão do Humanismo Integral, desenvolvido pelo autor, que fornece a base para compreender o papel da Educação no pleno desenvolvimento do ser humano.

2.1 PESSOA HUMANA NA CONCEPÇÃO DE JACQUES MARITAIN

Apresentamos a definição de pessoa humana segundo Jacques Maritain, com ênfase na dimensão espiritual e distinção entre individualidade e personalidade, realçando a necessidade de ações concretas de amor e serviço ao próximo.

2.2 HUMANISMO INTEGRAL SEGUNDO JACQUES MARITAIN

Analisamos o conceito de Humanismo Integral e suas implicações para a compreensão da pessoa humana, abordando seus fundamentos filosóficos e a relação com ética, espiritualidade e sociedade na construção de uma ordem social pautada pela dignidade e Bem Comum.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE MARITAIN

Abordamos o conceito, as finalidades, diretrizes e os equívocos educacionais na busca pela Educação Integral, na qual a formação ética e intelectual constitui a base para uma educação que respeite a dignidade da pessoa e favoreça seu pleno desenvolvimento.

2.1 PESSOA HUMANA EM JACQUES MARITAIN

A filosofia humanista de Jacques Maritain emerge em um contexto histórico de transformações sociais, políticas e culturais do século XX. No campo filosófico e científico o existencialismo, marxismo e pragmatismo ateu desafiavam as bases do conhecimento e da moral. Preocupado com a expansão do relativismo ético e a erosão dos valores espirituais, Maritain (1968, p. 96) afirma que “o erro principal é afirmar que uma coisa não é mais importante do que a outra, e que não pode haver hierarquia de bens, nem ordem no domínio da inteligência. Que não há nada central e nada periférico, nada primordial, nem secundário, nada fundamental, nem superficial”. Essa indiferença fragiliza o alicerce necessário para a convivência harmônica e para o florescimento humano, ao diluir os referenciais que orientem escolhas éticas.

Influenciado pela tradição aristotélica-tomista, desenvolve uma filosofia original visando a construção de uma nova sociedade estruturada na razão, ética e dignidade da pessoa humana. O conceito de pessoa, tal como ensina Maritain (1968, p. 35), é “um indivíduo material, fragmentado de uma espécie, parcela do universo físico, simples ponto na imensa teia de forças e influências de ordem cósmica, étnica, histórica, etc., a cujas leis está submetido”. Cada pessoa é única em sua individualidade, caracterizada por traços específicos de aptidão, habilidades e potencialidades próprias e circunstâncias específicas.

Para o filósofo, a pessoa se constitui dois polos do mesmo todo: individualidade e personalidade, conforme se lê:

O mesmo homem inteiro é, ao mesmo tempo, indivíduo e pessoa. É “pessoa” em razão da subsistência espiritual de sua alma. É “indivíduo” em razão desse princípio de diversificação não específico, que é a matéria, e que torna os membros de uma mesma espécie diferentes uns dos outros (Maritain, 1968, p. 67-68).

Na personalidade estão integrados a razão, o gosto estético, a sensibilidade, as disposições intelectuais e afetivas que permitem ao ser humano transpassar o plano biológico. Está associada à autoconsciência, liberdade e responsabilidade. A personalidade é a subjetividade e a própria conhece. A individualidade significa a condição do ser humano, enquanto representante de uma espécie. Na dimensão da individualidade, estão a materialidade e todas as características do grupo ao qual pertence. Individualidade e personalidade constituem o todo da pessoa, levando Maritain (1968, p. 67) a explicar: “Minha individualidade e minha personalidade, assim definidas, são dois aspectos de meu

ser substancial todo inteiro, aos quais correspondem dois polos de atração diferentes para meu desenvolvimento interior e moral”. A evolução desses dois polos se realiza pelo desenvolvimento da independência e no abandono das tendências presentes em razão da matéria, relevantes para a compreensão do ser humano como um todo.

É na personalidade que o filósofo aprofunda sua análise, que é reconhecida em sua dimensão mais elevada do ser humano. Segundo o pensador:

Na carne e ossos do homem há uma alma que é um espírito e que vale mais do que todo o universo material. A pessoa humana, por mais dependente que seja dos menores acidentes da matéria, existe em virtude da própria existência de sua alma que domina o tempo e a morte. É o espírito que é a raiz da personalidade (Maritain, 1967, p. 17).

Observamos, por meio dessa citação, que a personalidade corresponde à própria pessoa em si mesma. A alma, termo de origem grega, não aparece aqui em sentido religioso, mas como aquilo que realiza a vitalidade da pessoa e a eleva acima da mera existência física. Ao concentrar as operações espirituais, racionais e afetivas, a alma revela-se como princípio originário e permanente da pessoa, possibilitando a expressão concreta da personalidade no mundo físico. Representa a essência do ser humano, sustenta a moralidade, vontade, liberdade e capacidade de se relacionar com o outro e com o divino. O filósofo ressalta que o desenvolvimento pleno do ser humano só é possível pela integração das dimensões espiritual e material.

No vocabulário filosófico grego, conforme sistematizado por Peters (1983), *psyche*, presente desde Homero e desenvolvido por Platão e Aristóteles, designa o princípio da vida individual, consciente, racional e espiritual. Refere-se à dimensão do ser humano que pensa, quer e sente, sendo frequentemente associada à imortalidade e à identidade pessoal. Já *pneuma*, que significa ‘sopro’ ou ‘alento’, adquire maior relevância na filosofia estoica, na qual é compreendido como o princípio vital universal que permeia e anima o corpo, com ênfase cosmológica e dinâmica.

Enquanto *psyche* é a alma como sujeito da interioridade e da racionalidade, *pneuma* é o princípio que dá coesão e movimento à matéria. Ao se referir à alma como aquilo que “domina o tempo e a morte” e que constitui a “raiz da personalidade”, o pensamento de Maritain (1967) expressa uma concepção que, na tradição filosófica grega, corresponde ao termo *psyche*. Para manter rigor conceitual e coerência com essa tradição, considera-se mais adequado empregar *psyché*, e não *pneûma*, para designar essa dimensão pessoal e espiritual

do ser humano. É esse o termo que eleva o ser humano à condição de pessoa, transcendendo a mera existência física. Lembramos que em filosofia o termo homem não se prende ao gênero, mas corresponde universalmente à condição humana.

Trazemos nesse momento, para interlocução von Hildebrand (2007, p. 21) ao realçar a centralidade da alma conforme explica: “o coração, em seu sentido verdadeiro e mais específico [...] deve ser escolhido como representante da vida interior do homem, e que o coração, ao invés do intelecto ou da vontade, seja identificado com a alma como tal”. Aprendemos com seu pensamento que o coração simboliza a essência da vida interior. Continuamos nesse diálogo entre esses dois grandes filósofos do século XX. Von Hildebrand (2007, p. 38) diz que “a espiritualidade da resposta afetiva aumenta conforme o valor do bem ao qual se responde”, salientando a dimensão afetiva. Seu sistema filosófico amplia a ética aristotélica integrando novas virtudes e propondo uma hierarquia de valores, na qual verdade, beleza, bem, amor, bondade e alegria sagrada ocupam posição superior. Essa estrutura demanda respostas motivadas por valores morais.

Na mesma linha filosófica, Wojtyla (1982) conceitua pessoa distinguindo esse termo das categorias - indivíduo, coisa e objeto -, conforme está detalhado a seguir:

- **Indivíduo:** O termo ‘indivíduo’ é usado para se referir a um ser que pertence a uma espécie, que pode ser considerado em termos de uma unidade. Um indivíduo pode ser um ser humano, um animal ou uma planta, cada um representando a sua espécie. Entretanto, segundo Wojtyla (1982, p. 20) designar o homem apenas como um indivíduo da espécie “homo sapiens”, não captura a totalidade de sua natureza, porque este contém em si algo mais, plenitude e perfeição particular do ser especial que ele é.

- **Objeto:** O conceito de ‘objeto’ o coloca em relação a um sujeito, ou seja, aquilo que é afetado pela ação de um sujeito. No contexto humano, a pessoa é tanto o sujeito, quanto objeto da ação, porque ocupará essa segunda posição para outro observador. Essa dualidade, de ser sujeito e objeto, marca a complexidade da pessoa em sua relação com o mundo e com os outros.

- **Coisa:** Para Wojtyla (1982, p. 20) “coisa é um ser que não somente é privado da razão, mas além disso é privado da vida. Uma coisa é um objeto inanimado”. Trata-se de uma categoria distinta das pessoas e até dos animais. Enquanto os seres humanos possuem um valor e dignidade que os tornam sujeitos de direitos e responsabilidades, as coisas são privadas de interioridade e de qualquer tipo de vida. A pessoa, ao contrário de uma coisa,

não é apenas um objeto ou unidade de uma espécie, mas um ser racional dotado de interioridade e vida espiritual.

- Pessoa: A pessoa é, por excelência, um indivíduo de natureza racional, cuja dignidade não pode ser reduzida a qualquer categoria inferior. É o único sujeito de seu gênero em todo o universo dos seres, dotado de racionalidade, interioridade e livre arbítrio. É dotada de capacidades intelectuais e espirituais que a distingue de qualquer outra coisa no mundo visível.

Convém ressaltar que, o personalismo de Wojtyla (1982) se opõe a qualquer visão utilitarista que condicione a dignidade humana à funcionalidade ou à capacidade de exercer plenamente a razão. A pessoa não perde seu valor por limitações físicas ou cognitivas, pois sua dignidade é intrínseca e inalienável. A essência da pessoa não está reduzida a suas habilidades cognitivas, pois ela é digna em si mesma, independentemente do que a sociedade espera que ela possa realizar. Wojtyla (1982, p. 20) afirma: “A palavra 'pessoa' foi cunhada para indicar que o homem não é absolutamente redutível ao que está contido no conceito 'indivíduo da espécie', mas contém em si algo mais, alguma plenitude e perfeição particular do ser, cuja indicação exige necessariamente o uso da palavra 'pessoa'”. Queremos enfatizar que a dignidade e natureza da pessoa humana não dependem de suas capacidades intelectuais ou funcionais. Mesmo que uma pessoa tenha limitações, sua dignidade e sua condição de pessoa permanecem intactos.

O contato da pessoa com o mundo objetivo, com a realidade, inicia-se no plano físico e sensorial, mas desenvolve-se de modo próprio ao ser humano apenas na esfera da vida interior. Esse aspecto revela um traço essencial da pessoa, segundo o filósofo:

O homem não somente recebe os conteúdos do mundo exterior e reage a eles espontaneamente ou até mecanicamente, mas em todo o seu relacionamento com este mundo, com a realidade, esforça-se por afirmar-se, por afirmar o próprio “eu”, e deve assim proceder porque a natureza do seu ser o exige (Wojtyla, 1982, p. 21).

Ao enfatizar esses aspectos, o autor reforça uma visão personalista do ser humano, em que a pessoa é um sujeito ativo, dotado de liberdade e responsabilidade, e não um mero objeto determinado por fatores externos. A pessoa, diferentemente dos seres não racionais, não apenas recebe estímulos do mundo exterior e reage mecanicamente, mas busca afirmar-se ativamente no relacionamento com a realidade, interpretando-a e respondendo de maneira consciente e deliberada.

A racionalidade e substancialidade espiritual da pessoa são elementos centrais para compreender a singularidade do ser humano. Josef Seifert (2011) argumenta que

O verdadeiro personalismo caracteriza-se pela descoberta da distinção essencial, radical e inultrapassável, que nunca pode ser explicada pela evolução ou mesmo por processos biológicos de geração, entre pessoas e entidades não-pessoais. Sua distinção baseia-se, para começar, na racionalidade e na substancialidade espiritual da pessoa a quem vamos regressar (Seifert, 2011, p.157).

Apenas o ser humano é capaz de perceber e interpretar a realidade ao seu redor, formulando conceitos e reflexões. Essa faculdade também lhe confere a capacidade de tomar decisões motivadas em uma consciência moral, evidenciando intencionalidade e discernimento em suas escolhas e condutas.

Os filósofos supracitados rejeitam qualquer tentativa de redução dessas faculdades a fenômenos físicos, por serem expressões da liberdade pessoal e busca do espírito humano por significado, verdade e beleza. As faculdades superiores do ser humano não apenas permitem a conexão com os valores espirituais, mas são intrinsecamente relacionadas, servindo de alicerce da dignidade humana e vida interior.

Retornando ao pensamento de Maritain (1968, p. 77), observamos sua ênfase na irreducibilidade da inteligência e da vontade: “A inteligência e a vontade, tomadas nos seus fundamentos, abismo insondável da liberdade pessoal e da sede do espírito que luta e se esforça por conhecer e por ver, por apreender e exprimir”, por isso não podem ser reduzidas a eventos físicos. Nessa visão, a inteligência não se limita ao processamento lógico ou analítico, mas reflete a capacidade profunda de contemplação e apreensão do transcendente. A vontade, por sua vez, expressa a liberdade do ser humano para escolher com base em valores espirituais. A liberdade permite que o indivíduo transcenda as limitações materiais e alcance experiências profundamente humanas, tais quais: contemplação da verdade, amor altruísta, reverência, admiração por valores superiores e a alegria, que surge de uma conexão espiritual mais elevada.

2.1.1 Inteligência e vontade

Ao abordar a natureza humana, é essencial considerar a relação entre inteligência e vontade como elementos distintivos da pessoa. Nesse contexto, Maritain (1968, p. 33-34) afirma que “o homem é uma pessoa que se conhece e se afirma pela inteligência e pela

vontade”, distinguindo-o de outros animais, por ser capaz de agir compreensivamente e determinar por si mesmo suas ações. A inteligência se desenvolve por meio de um processo dinâmico, que começa pela percepção intuitiva e evolui para uma compreensão mais objetiva da realidade, conforme explica Maritain (1968, p. 77): “o conhecimento intelectual é, primeiro, um começo de percepção ainda informe, que procede do choque da atividade iluminadora do intelecto que não é senão um movimento humilde e incerto, mas inestimável em direção a um conteúdo inteligível a aprender”. A inteligência é uma faculdade que deve estar em harmonia com a vontade, contribuindo para o desenvolvimento integral da pessoa, que não é apenas capaz de pensar criticamente, mas também de agir de maneira virtuosa e responsável.

Essa compreensão da inteligência implica que a capacidade de raciocínio humano de estar acompanhada de uma direção ou decisão moral, em outras palavras, da vontade disciplinada e direcionada para o bem e verdade. Desse modo, não basta apenas compreender ou saber algo; é necessário querer e agir em conformidade com esse conhecimento.

Tal como Maritain (1968) Wojtyla (1982) vê a inteligência um traço distintivo da pessoa humana, que a diferencia dos outros seres do mundo visível. A inteligência permite à pessoa não apenas perceber a realidade, mas também compreender e agir sobre ela de maneira racional, conforme lemos:

Uma razão mais aproximada e apropriada é o fato de que o homem possui a inteligência, de que é um ser racional, o que de modo algum pode ser constatado em qualquer outro ser do mundo visível. Em nenhum outro ser encontramos os vestígios do pensamento conceitual (Wojtyla, 1982, p. 20).

A inteligência não é apenas uma faculdade funcional, mas parte essencial da identidade da pessoa, permitindo-lhe buscar a verdade, dar sentido à realidade, e direcionar a vontade.

A vontade é um apetite racional distinto do desejo, orienta-se pela razão e ampara a ação moral. Por sua natureza não rígida e suscetível a fragilidades e incertezas, Maritain (1968) ressalta a necessidade de orientar a vontade do homem para o desenvolvimento da personalidade moral. Essa orientação se harmoniza com a natureza humana, conforme expõe Maritain (1959, p. 1): “há uma ordem ou uma disposição que a razão humana pode descobrir e segundo a qual deve agir a vontade humana para pôr-se em consonância com os fins essenciais e necessários do ser humano”. A razão identifica os princípios que orientam o comportamento humano de maneira ética e moral, guiando a vontade para ações que

atendam às necessidades universais do ser humano. Ao agir em consonância com essa estrutura racional e moral, a pessoa busca os fins que promovem seu pleno desenvolvimento.

Ao explorar a hierarquia das faculdades humanas, Maritain (1968, p. 52) diz que “a inteligência, em si, é mais nobre do que a vontade, pois sua atividade é mais imaterial e universal. Mas pensamos também que, quanto às coisas e objetos sobre os quais se exercem nossas atividades, é melhor querer e amar o bem do que simplesmente conhecê-lo”. Para o filósofo, embora o conhecimento intelectual seja crucial e necessário, não é suficiente para a realização plena da pessoa. A genuína transformação ocorre quando a pessoa é impulsionada pela vontade de buscar o bem, tornando-se um ser humano ético, ultrapassando a compreensão simplesmente racional.

Sob essa ótica, a moralidade resulta do equilíbrio entre entendimento e prática. Maritain (1968, p. 52) reconhece a superioridade da inteligência em relação à vontade, mas enfatiza que “é pela vontade, quando ela é boa, que o homem se torna bom e reto, não pela inteligência, por perfeita que seja”. Nesse enfoque, é a vontade, e não a inteligência, que conduz o homem à retidão e à bondade, independentemente de seu grau intelectual. Dessa forma, o aperfeiçoamento da inteligência e da vontade deve ser considerado nos objetivos educacionais, pois ambas são imprescindíveis para o desenvolvimento da moralidade e generosidade na formação do caráter.

A vontade humana, para Wojtyla (1982), é a capacidade de autodeterminação, baseada na reflexão e na escolha do bem, com base na inteligência. Permite ao ser humano agir de acordo com critérios que formam seu próprio juízo e moralidade. Distingue a vontade da mera tendência instintiva dos animais, ao afirmar que “No homem, o conhecimento e o desejo assumem um caráter espiritual, e por isso contribuem para a formação de uma autêntica vida interior, fenômeno que não acontece nos animais” (Wojtyla, 1982, p. 21). Nesse enfoque, a vontade não pode de modo algum, ser conceituada como um impulso. É uma expressão da liberdade do ser humano, orientada para a busca do bem.

É necessário explicar que, para Wojtyla (1982), a vida interior é a vida espiritual, que está centrada no conhecimento da verdade e na busca do bem. É uma esfera que implica uma riqueza de experiências e processos reflexivos que são exclusivos da pessoa, distinguindo-a dos outros seres, como os animais. Essa dimensão permite ao homem receber e reagir ao mundo que o cerca, e simultaneamente, se afirmar e desenvolver sua autenticidade e identidade como ser racional e livre. A inteligência, ao guiar a vontade, orienta as escolhas e possibilita a plena realização do ser humano.

2.1.2 Liberdade

Liberdade, segundo Maritain (1968, p. 37) “é espontaneidade, expansão ou autonomia que devemos alcançar através de um esforço constante e combate contínuo”. É a capacidade do ser humano de agir de acordo com a sua própria dignidade e valores, especialmente em relação a escolhas morais e espirituais. Essa liberdade está ligada à realização do potencial humano e à busca de uma vida autêntica e virtuosa, em sintonia com o bem supremo e a verdade.

A autêntica liberdade, segundo o autor, é a perfeita espiritualidade, que ultrapassa as limitações impostas pelo contexto externo. Requer sacrifício de si próprio e diligência pessoal para a perfeição e o amor. Refere-se à autonomia que cresce em função da razão e ética prevalecendo sobre o instinto e os desejos sensuais. Liberdade distingue os seres humanos dos demais animais, o que é um conceito valorizado por esse filósofo.

A liberdade, enquanto condição da existência humana, ocupa um lugar central no pensamento de Maritain (2018, p. 22) e é considerada sagrada e inviolável. Representa a essência espiritual da pessoa, constituindo um “todo independente em relação ao mundo, que nem a natureza nem o Estado podem tocar sem sua permissão”. Entendemos a partir dessa afirmativa, que é impossível ao ato autoritário tirar ou conceder a liberdade, pois é inerente ao ser humano.

O livre-arbítrio é a capacidade de discernimento, operando no plano da decisão consciente. Devido a essa sua natureza, faz-se imprescindível a ação educativa para que crianças e jovens cheguem a esse nível. A decisão decorrente do livre-arbítrio leva a consequências que devem ser suportadas. O processo educativo é o caminho para que esse objetivo seja alcançado. Maritain (1968) afirma que a finalidade primeira da educação é a libertação da pessoa, que não se trata de um simples desdobrar de potencialidades sem direção, mas de um movimento intencional orientado para um objetivo.

O livre-arbítrio é apresentado por Wojtyla (1982, p. 22) como um traço essencial da pessoa humana, vinculado à sua dignidade e incomunicabilidade. O personalista afirma que “a faculdade de autodeterminação baseada na reflexão que se revela no fato de que o homem, ao agir, escolhe aquilo que quer fazer. Esta faculdade chama-se livre arbítrio. Visto que o homem possui o livre arbítrio, é senhor de si mesmo”. Entendemos aqui que, a pessoa não é determinada por impulsos ou circunstâncias externas, mas tem a capacidade de escolher seus próprios caminhos, o que a torna responsável por suas ações.

Para esse respeitado filósofo, a liberdade é um alicerce sólido para um fim superior. A educação só alcança seu verdadeiro significado quando respeita a liberdade, pois, sem esse princípio, torna-se um exercício vazio, semelhante a uma corrida em círculos que não leva a lugar algum. A liberdade autêntica não é, como se compreende às vezes, a ausência de restrições. Exige direção e propósito da parte dos responsáveis pela atividade educativa.

As manifestações da liberdade, diante das contingências da vida, segundo Maritain (1968, p. 38), são direcionadas pelos seres humanos a “um fim objetivo que as regulará, não materialmente e para impor-lhes um jugo, mas espiritualmente para libertá-los”. Reside no equilíbrio entre autonomia pessoal e adesão voluntária a valores objetivos subordinados à vida comunitária. Maritain (1959, p. 43) observa que liberdade exige “obediência, sacrifício e uma lei comum em benefício do bem comum”, uma vez que ser livre requer escolher o que é o Bem Comum em detrimento de interesses individuais.

Para Maritain (1967, p. 40), a pessoa consciente de sua liberdade “aceita voluntariamente o que seria opressão”, que não é uma subordinação cega, mas decisão responsável voltada a um propósito transcendental, superior a qualquer estrutura política dominadora. Implica uma realização interior que se conecta com valores absolutos, como a verdade e bondade. A responsabilidade moral constitui o ápice da liberdade, conforme afirma Maritain (2018, p. 188): “sentir-se responsável por seus irmãos não diminui a liberdade; ao contrário, confere-lhe um peso muito maior”, pois é um ato de grandeza moral, no qual a liberdade alcança sua plenitude na generosidade e compromisso ético com o outro. O filósofo pondera que alcança maior liberdade ou independência aquele que se entrega a uma causa ou a um ser verdadeiramente digno dessa dádiva.

Em contraposição à visão simplista e amplamente difundida de que liberdade significa a satisfação de desejos, Sucupira-Lins (2022a, p. 390) argumenta que:

O ser humano não é superior à realidade, mas é livre para transformá-la, entendendo que seu maior dom, o que lhe é mais precioso, é a liberdade. Ao contrário do que se divulga, liberdade não é satisfação de desejos, nem respostas ao que parece agradável ou desagradável. Pelo contrário, é o exercício da constante avaliação de variáveis para que esteja presente o discernimento calcado na razão e na vontade que dão sentido à capacidade de ser livre.

A autora esclarece que a liberdade se desenvolve a partir da razão e vontade, que lhe conferem direção e sentido por meio do discernimento. Sucupira-Lins (2022a, p. 394) observa seu paradoxo: “Todos os seres humanos nascem livres, ninguém dá a liberdade a ninguém; entretanto, há que se educar para a tomada de consciência dessa verdade e

consequente vivência como pessoa livre”. Nesse enfoque, a liberdade não é passiva, mas exige uma compreensão ativa e consciente, tendo o autoconhecimento como pré-requisito.

A relação entre liberdade e autoconhecimento é imperativa para que a pessoa possa identificar as influências externas e internas que afetam suas escolhas. No pensar de Sucupira-Lins (2022a, p. 385) manifesta-se no reconhecimento “da necessidade de algo, o valor do que lhe falta, e principia a vigorosa busca da aquisição disso”. Ao se conhecer melhor, a pessoa tem condições de agir de acordo com sua vontade e valores. O conhecimento liberta o sujeito das pressões que distorcem suas decisões. Dessa forma, a liberdade não é vazia, mas orientada por princípios internos, que permitem à pessoa direcionar suas ações.

Os autores supracitados convergem na concepção de que a liberdade, para ser exercida de maneira plena e consciente, exige um processo formativo que transcenda a mera transmissão de conhecimento, integrando a educação moral e ética como elementos constitutivos do desenvolvimento humano. Essa perspectiva é sintetizada na reflexão de Wojtyla (1982, p. 26):

Este é o sentido da educação, tanto das crianças, como também em geral da recíproca educação dos homens. Trata-se aqui precisamente de buscar fins verdadeiros, ou verdadeiros bens como objetivos da ação, e de descobrir e indicar os caminhos para a realização destes objetivos. Mas nesta atividade educadora, precisamente quando se trata de crianças, nunca é permitido tratar as pessoas como um meio. Este princípio tem um alcance absolutamente universal. Ninguém pode servir-se duma pessoa como um meio.

Entendida apenas como possibilidade de escolha irrestrita, a liberdade corre o risco de se converter em indiferença moral ou em instrumento de dominação, perdendo seu valor constitutivo na realização do bem. A liberdade autêntica exige orientação para a verdade objetiva do ser e para os fins propriamente humanos, sendo inseparável da ordem moral. Nesse sentido, a educação ética comprometida com a formação integral do sujeito precisa cultivar as virtudes que estruturam a liberdade interior, entendida como capacidade de autodoação e abertura ao outro. A educação orientada para o bem comum se torna condição de possibilidade para o exercício responsável da liberdade, resguardando o valor inviolável da pessoa humana contra qualquer forma de instrumentalização técnica, política ou ideológica.

2.1.3 Amor

O amor é um elemento que sustenta todas as dimensões da vida da pessoa, abrangendo a ética e espiritualidade. Atua como uma força que cria vínculos significativos na construção das relações humanas. Ensina Maritain (1968, p. 44):

Para formar um bom cidadão e um homem civilizado, o que importa primeiramente é o centro interior, a fonte viva da consciência pessoal, onde se formam conjuntamente o idealismo e a generosidade, o senso de lei, da amizade, o respeito pelo outro, e ao mesmo tempo uma sólida independência em relação à opinião comum.

Amor e ética não são abstrações, mas são paradigmas que orientam a ação humana em direção ao Bem Comum, refletindo a essência do ser humano na busca por uma vida digna e virtuosa. Em relação à pessoa, Maritain (1967, p. 40) afirma que o amor promove “uma emancipação política e social que a libertará cada vez mais das cadeias da natureza material. O movimento a que me refiro tende a realizar progressivamente na própria vida social a aspiração do homem a ser tratado como uma pessoa, isto é, como um todo”. O amor reforça a unidade essencial da comunidade temporal, manifestando-se na autêntica amizade. Prosseguindo, Maritain (1967, p. 42) observa que essa unidade surge entre “seres aproximados uns dos outros e que chegaram à igualdade entre si”. É imprescindível à democracia. A amizade se traduz em práticas éticas, porém o autor esclarece que:

A simples unidade de amizade de que falamos não basta para dar uma forma a esse corpo social – essa especificação ética sem a qual a cidade não tem um bem comum verdadeiramente humano; ou antes, para existir como unidade de amizade, ela mesma pressupõe essa forma e essa especificação (Maritain, 2018, p. 180).

A unidade de amizade é necessária e deve ser complementada por princípios éticos que transcendam os vínculos afetivos e garantam a prática do Bem Comum.

No pensamento de von Hildebrand (2009, p. 17), o amor emerge do reconhecimento da dignidade intrínseca do outro, como podemos observar: “Enquanto alguém for útil para mim, enquanto eu puder apenas usá-lo, a base para o amor estará faltando”. Sem esse reconhecimento, dificilmente se estabelece um convívio amoroso, ético e altruísta. Afirma que tais atitudes pertencem à esfera afetiva, que é o centro da pessoa. Exigem uma Resposta-Valor consciente e intencional que é definida da seguinte maneira:

Todo bem que possui um valor nos impõe, por assim dizer, uma obrigação de dar a ele uma resposta adequada. Ainda não estamos nos referindo à obrigação única que chamamos de obrigação moral e que apela à nossa consciência. Essa obrigação emana apenas de certos valores. Aqui estamos pensando na consciência que temos assim que somos confrontados com algo intrinsecamente importante, por exemplo, com a beleza na natureza ou na arte, com a majestade de uma grande verdade, com o esplendor dos valores morais. Em todos esses casos, estamos claramente conscientes de que o objeto exige uma resposta adequada (Von Hildebrand, 1972, p. 32-33).

A Resposta-Valor é um chamado que reconhecemos como legítimo e exigente, não é opcional ou arbitrária; ao contrário, é algo que sentimos como uma obrigação diante do valor intrínseco do objeto. A pessoa, por sua natureza, é simultaneamente um valor e detentora de valores, o que a motiva a responder de maneira adequada.

Von Hildebrand (2009, p. 15) esclarece ainda que “o amor por coisas não pessoais, como o amor por uma nação ou pátria ou um país ou uma obra de arte ou uma casa, tem apenas uma certa analogia com o amor. Mas está muito mais próximo do amor no sentido adequado do que o amor-próprio”. O amor, em sua expressão mais genuína, é uma Resposta-Valor que se estabelece no vínculo pessoal e recíproco, distinguindo-se de formas superficiais de afeto direcionado a objetos, abstrações, paixão ou instinto. Nessa concepção, não é sensação ou desejo, mas entrega em reconhecimento da humanidade do outro. É a relação direta com o ser amado, revelando uma profundidade moral e existencial. Amar no sentido de resposta-valor é entender o amor é uma apreciação profunda e consciente das qualidades valiosas do outro, que leva a pessoa a uma conexão genuína e significativa. Implica no entendimento de que a pessoa amada é dotada de qualidades que a tornam valiosa, preciosa e digna de amor. É uma forma de reconhecimento e apreciação dessas qualidades.

O conceito de amor em Wojtyla (1982, p. 27) é a única resposta positiva ao problema da instrumentalização da pessoa: “O amor aparece, num relance, como a única clara antítese da utilização da pessoa enquanto meio ou instrumento da própria ação”. O amor verdadeiro, é uma escolha consciente que implica a disposição de se subordinar ao bem do outro, formando laços interpessoais profundos e genuínos. Argumenta que o amor transcende a utilidade, que é a característica comum em relações baseadas no egoísmo, nas quais cada indivíduo busca satisfazer suas próprias necessidades às custas do outro. O trecho a seguir explica como se efetiva o amor:

Então entre mim e aquela pessoa nasce um elo particular: o elo do *bem comum* e do *comum objetivo* que nos une. Este elo não se limita a fazer que dois seres tendam juntos para um bem comum, mas une “desde dentro” as pessoas atuantes e então constitui a raiz essencial de qualquer amor (Wojtyla, 1982, p. 27).

O amor não aparece automaticamente, todavia exige esforço consciente por parte das pessoas envolvidas. Trata-se de um ideal a ser alcançado, uma forma elevada de relação que deve ser protegida contra inclinações consumistas ou utilitaristas, as quais desumanizam a interação entre pessoas.

Na perspectiva apresentada, o amor é um compromisso que abrange Reverência, Responsabilidade, Veracidade, respeito, reconhecimento da dignidade do outro e uma escolha consciente de agir em favor do bem mútuo. Sua essência reside na relação interpessoal, sustentada por decisões concretas. Diferentemente de inclinações emocionais ou abstrações sentimentais, o amor se manifesta somente em atitudes direcionados a pessoas, estabelecendo vínculos que transcendem impulsos passageiros e promovem uma autêntica comunhão entre os participantes.

2.1.4 Dignidade

Baseando-se em valores greco-judaico-cristãos, Maritain (1967, p. 17) afirma que:

Uma pessoa possui dignidade absoluta por estar em relação direta com o reino do ser, da verdade, da bondade, da beleza, e com Deus; só assim poderá atingir sua plena realização. Sua pátria espiritual consiste na ordem das coisas que têm valor absoluto e que, refletindo de certo modo um absoluto divino superior ao mundo, possui em si mesmo a capacidade de atrair para esse absoluto (Maritain, 1967, p. 33-34).

O ser humano não é igual a átomos, plantas ou animais, pois segundo Maritain (1967, p. 16) “não existe apenas de maneira física; há nele uma existência mais rica e mais elevada, que o faz superexistir espiritualmente em conhecimento e amor”. A pessoa humana é um todo em si, um universo com valor intrínseco e inalienável, independentemente de suas circunstâncias ou ações. A dignidade absoluta do ser humano, enraizada na relação com a verdade, bondade e beleza, ultrapassa os limites da racionalidade e se insere em uma dimensão transcendente. Para Maritain (1968, p. 186):

Se a única coisa que a razão humana pode fazer é medir e controlar a matéria, - por quê lutamos, então? Não tendo meios para determinar em que consistem a liberdade, a justiça, o espírito, a personalidade humana e a dignidade; não sabendo por que merecem que morramos por eles, — lutamos e morreremos por palavras, nada mais.

A dignidade humana é o princípio sobre o qual se estrutura toda a moralidade, pois reflete o valor intrínseco de cada pessoa ao ser criada à imagem de Deus, dotada de razão e liberdade. É a base para a constituição de uma ética que ultrapassa o entendimento puramente racional, ligando a moralidade a princípios e valores transcendentais e absolutos. Maritain (1967, p. 29) elucida que a dignidade é inerente às pessoas, “por mais indigentes que sejam, envolvem em seu próprio ser uma raiz de independência e aspiram a atingir graus cada vez mais elevados de independência, até a perfeita liberdade espiritual que nenhuma sociedade humana é suficiente para fornecer”. Independentemente das circunstâncias econômicas ou sociais, todos os seres humanos têm dignidade e liberdade. Nesse pensamento há uma crítica à concepção de que as estruturas sociais e políticas são a fonte última da dignidade e da liberdade. Para Maritain (1967, 1968), embora a sociedade possa valorizar a dignidade e influenciar a liberdade, não pode concedê-las, pois ambas estão enraizadas na própria natureza humana, em sua dimensão espiritual. Cabe à sociedade o reconhecimento da dignidade e liberdade, promovendo condições favoráveis ao desenvolvimento pleno da pessoa.

2.1.5 Pessoa comunitária

Maritain (1968) utiliza o conceito de pessoa comunitária para descrever a interdependência entre todos os sujeitos. Para o filósofo, a pessoa não é um ser isolado, mas alguém que se realiza em relação ao outro e à comunidade em que vive. Realça a natureza social do ser humano, já explicada por Aristóteles (séc. IV a. C. 1985), ao afirmar que:

Se o homem é um animal naturalmente político, isto significa que a sociedade, exigida pela natureza, se constitui por livre consentimento e que a pessoa humana reclame comunicações da vida social em razão da abertura e generosidade próprias à inteligência e ao amor, como também das necessidades de um indivíduo que nasce privado de tudo (Maritain, 1968, p. 42).

A pessoa reconhece que sua identidade e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à comunidade. Define-se em parte por suas relações sociais e pela cultura em que está inserido. A necessidade de viver em comunidade está vinculada à plenitude do ser humano, cuja condição abrange tanto a dimensão espiritual, marcada pela subsistência e transcendência, quanto a realidade material, caracterizada pela finitude e singularidade de uma espécie. Explica essa relação mostrando que:

O homem não é somente pessoa, no sentido de que subsiste espiritualmente; ele é também indivíduo, fragmentado individuado de uma espécie. E é por isso que ele é membro de uma sociedade a título de *parte* desta, e tem necessidade ter sujeições da vida social para ser conduzido à sua própria vida de pessoa e sustentado nessa vida (Maritain, 2018, p. 142-143).

A noção de pessoa equilibra direitos individuais e deveres para com a comunidade, assegurando que o ser humano, livremente respeite e promova o Bem Comum. Diferente da visão individualista do liberalismo, a noção de pessoa comunitária reconhece que o ser humano só amadurece plenamente dentro de uma comunidade concreta. A identidade pessoal não se constrói isoladamente, mas por meio do pertencimento a um grupo que compartilha tradições, valores e virtudes. A vida comunitária emancipa a pessoa de limitações naturais ao garantir o respeito à família, propriedade, virtude cívica e cultura, ao trabalho e direitos políticos, que são elementos para a expansão da liberdade e independência. Esse processo exige:

Libertação progressiva das servidões da natureza material não somente para nosso bem-estar material, mas sobretudo para o desenvolvimento em nós da vida do espírito; libertação progressiva das diversas formas de servidão política [...]; libertação progressiva das diversas formas de servidão econômica e social (pois é também uma aspiração de nossa natureza que nenhum homem seja dominado por outro como um órgão ao serviço do bem particular deste) (Maritain, 1967, p. 47-48).

Nesse sentido, emancipação inclui a vivência de virtudes éticas para construção da comunidade justa, que promova o florescimento de seus membros. Só se é plenamente emancipado quando não se está submisso a forças que o desumanizam. Essa reflexão faz eco ao pensamento de Martin Buber (2006), filósofo e teólogo judeu austro-israelense, que define dois pilares na relação do encontro autêntico entre seres humanos: Eu-Tu, baseada na reciprocidade. Para o filósofo,

Quando o espírito age livremente na vida, ele não é mais espírito “em si”, mas espírito no mundo, graças a se poder de penetrar no mundo e transformá-lo. O espírito não está “consigo” a não ser no face-a-face com o mundo que se lhe abre, mundo ao qual ele se doa, que ele liberta e pelo qual é libertado (Buber, 2006, p. 59).

Na perspectiva desse pensador, o espírito é o núcleo da vida comunitária, e se manifesta ao responder ao outro. Age no mundo com liberdade e consciência, de acordo com princípios de justiça. Instituições, sejam estatais ou privadas, tornam-se verdadeiramente

justas apenas ao respeitar essa dimensão do espírito, assumindo um papel colaborador para que as pessoas vivam a responsabilidade mútua e no reconhecimento da alteridade.

Trazemos a contribuição de Emmanuel Mounier (2004) filósofo expoente do personalismo, ao analisar a estrutura do universo pessoal e a vida comunitária, afirmando:

a cultura é o que permanece quando já não se sabe nada: é o próprio homem. Disto se segue que como tudo que pertence à pessoa, a cultura é despertada, não se fabrica nem se impõe. Como tudo que é concernente a pessoa não se desenvolve em uma liberdade pura, mas sim pelas mil solicitações e coações que a pressionam, das quais tiram proveito (Mounier, 2004, p. 135).

A dimensão comunitária da existência humana é expressa na cultura, que não é sinônimo de acúmulo de saberes, mas se integra à condição humana, enraizada na liberdade interior e na vivência. Mais do que conhecimento, representa um processo de transformação pessoal que configura a visão de mundo, valores e ações.

Na dinâmica da vida comunitária, a cultura é importante para a formação da identidade moral. Voltamos à filosofia de Maritain (1968), que explica ser a cultura a expressão da vida espiritual do homem. Por meio dela o ser humano se realiza, se eleva e se conecta com a verdade, beleza e bondade. A força da comunidade se manifesta na preservação da tradição e reconhecimento da diversidade para desenvolvimento ético, social e pessoal. Nesse enfoque, a identidade moral não se constrói isoladamente, mas por meio do pertencimento a um grupo que compartilha tradições, valores e virtudes. Dessa forma, as excelências humanas são cultivadas no seio da comunidade, pois é nesse espaço que se estabelecem os referenciais morais que configuram as pessoas.

2.2. HUMANISMO INTEGRAL SEGUNDO JACQUES MARITAIN

O conceito de Humanismo Integral, formulado por Jacques Maritain em 1936, relaciona dignidade humana às dimensões da pessoa. Ao apontar a negligência do antropocentrismo no reconhecimento da fragilidade humana, propõe um humanismo que reconcilie a dignidade pessoal ao Bem Comum, respaldado em princípios éticos na esfera pública. Preocupado com as crises ideológicas e políticas do período, Maritain (2018, p. 40) observa que, “em um pouco mais de um século, essa altiva personalidade antropocêntrica periclitou, desintegrou-se rapidamente, arrastada na dispersão de seus elementos materiais”. Houve uma derrocada da mentalidade vigente, por isso o filósofo faz a crítica.

O antropocentrismo, identificado por Maritain (2018, p. 11), é a causa primária da desintegração moral e espiritual da civilização moderna, que é considerada como “energias poderosas e na verdade monstruosas, nas quais o erro e a verdade se misturam estreitamente e se nutrem um do outro, verdades que mentem e mentiras que dizem a verdade”. A fragmentação da experiência humana, promovida por essa corrente de pensamento, não apenas confunde os princípios da verdade, mas impede a visão integral do ser humano e da realidade. Na análise dialética do humanismo antropocêntrico, Maritain (2018) identifica três momentos que marcam o colapso da civilização: a tragédia do homem, da cultura e de Deus. A seguir, apresentamos a síntese desses momentos em sua dinâmica histórica e filosófica, com a apresentação de seus principais representantes.

A tragédia do homem, segundo Maritain (2018, p. 40), é inicialmente atribuída a filosofia de cada um dos seguintes pensadores: Descartes, Rousseau e Kant, ao promoverem uma visão extremamente racionalista do ser humano, apresentando “uma imagem da *personalidade* do homem altiva e esplêndida, inquebrável, ciosa de sua imanência e de sua autonomia, e, finalmente boa por essência”. Nesse momento histórico, a razão é posicionada no centro, com a crença de que garantiria a dominação da matéria e alcance da felicidade. A fragmentação da natureza humana leva Maritain (2018, p. 41) a declarar:

Depois de todas as dissociações e dualismos da era humanista antropocêntrica – separação e oposição entre a natureza e a graça, entre a fé e a razão, entre o amor e o conhecimento, bem como, na vida afetiva, entre o amor e os sentidos –, é uma dispersão, há uma decomposição definitiva que assistimos.

Maritain (2018), ao abordar a devastação espiritual do ser humano, aponta a perda do referencial, que resulta na abdicação da própria individualidade em nome da coletividade.

A tragédia da cultura, referente ao abandono da transcendência, divide-se em três momentos, segundo Maritain (2018):

1. Séculos XVI-XVII – momento *clássico*: Período marcado pela tentativa de instauração de uma ordem humana firmada na razão, ainda influenciada por valores cristãos, mas sem a base espiritual que lhes dava sentido. Essa desconexão enfraqueceu a estabilidade ética e cultural, invertendo a ordem dos fins.

2. Séculos XVIII-XIX – momento *burguês*: O otimismo racionalista, ao prometer felicidade por meio da acumulação material, resulta em uma cultura marcada pela superficialidade e alienação do ser humano em relação à sua essência espiritual.

3. Século XX – momento *revolucionário*: A subordinação do humano às exigências técnicas e materiais derivou uma crescente desumanização, na qual a pessoa passou a considerar a si mesma o seu próprio fim último. Nesse contexto, prevalece a ilusão de que a plenitude humana poderia ser atingida na negação de Deus.

A tragédia de Deus, conforme exposta por Maritain (2018), desenrola-se em três estágios:

1. Deus é rebaixado a uma simples garantia do domínio humano sobre a matéria, perdendo sua transcendência e tornando-se funcional conforme a lógica terrena.

2. É transformado em uma abstração idealista, destituído da dimensão metafísica.

3. Com a proclamação nietzschiana da ‘morte de Deus’, que simboliza a desintegração espiritual do ser humano, emerge um ateísmo que nega o valor transcendente da existência, recusando-se a reconhecer qualquer fundamento que ultrapasse o plano imanente.

Maritain (1968, p.177) conclui que há necessidade de “redescobrir a fé natural da razão na verdade. Visto que somos homens, guardamos esta fé em nosso instinto subconsciente”. Lembra que, mesmo obscurecida na razão consciente devido à influência de filosofias equivocadas, a fé permanece essencial ao ser humano. A compreensão da realidade e dos valores transcende o que é sensorial ou funcionalmente útil. A razão deve se abrir para a intuição intelectual e para a ordem dos valores morais e espirituais.

Maritain (2018) não desconsidera as condições econômicas para realização da pessoa. As condições de ordem material, têm um papel importante no direcionamento das atividades espirituais. No entanto, recorda que

É insensatez considerar um condicionamento material, por mais real que seja, como razão primeiramente determinante – ainda que fosse apenas quanto à existência na história – de uma atividade espiritual, e como aquilo que revela antes de tudo a sua significação em relação à vida humana (Maritain, 2018, p. 61)

Para o autor, a liberdade no materialismo histórico de Marx deixa de ser um exercício pleno de autonomia moral e espiritual, passando a ser subordinada às condições econômicas, que nega a transcendência. O filósofo francês ressalta que a peculiaridade do marxismo está na subordinação de todas as formas de vida, valores e eficiência a um absoluto material em movimento dialético, reduzindo o ser humano a um produto de forças materiais e históricas.

Diante da queda dos valores éticos e morais, Maritain (2018) estabelece o Humanismo Integral que reconcilia o humano com o divino, a restauração da dignidade da pessoa e reordenação das relações sociais. Em suas palavras:

Este novo humanismo sem termos de comparação com o humanismo burguês, e mais humano exatamente porque não adora o homem, mas respeita realmente e efetivamente a dignidade humana e reconhece as exigências integrais da pessoa, nós o concebemos como orientado para uma realização social-temporal desta atenção evangélica ao humano que não deve existir somente na ordem espiritual, mas encarnar-se, e também para o ideal de uma comunidade fraterna (Maritain, 2018, p. 18-19).

O humanismo de Maritain (2018) articula perspectivas materialistas e liberais ao integrar pessoa, sociedade e transcendência. As exigências cristãs na vida secular requerem a transformação contínua da ordem social, acompanhada de ações concretas que garantam tanto o aprimoramento do ser humano quanto as condições básicas de sua subsistência. Maritain (2018, p. 103) ressalta que essa mudança privilegia “o realmente e substancialmente cristão sobre o aparentemente e decorativamente cristão”. A autêntica vivência cristã rejeita a superficialidade e promove valores éticos voltados à dignidade humana. Para a superação da alienação antropocêntrica, Maritain (2018, p. 18) afirma ser necessário “reconduzir as coisas à verdade, reintegrando na plenitude de sua fonte original essas esperanças de justiça e essas nostalgias de comunhão que servem de pasto à dor do mundo e cujo ímpeto é desorientado”. Idealiza uma comunidade fraterna que efetivamente une as esferas espiritual e material, na busca pela construção de um novo regime de civilização que

tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza original fazendo-o participar de tudo o que pode enriquecê-lo na natureza e na história [...]; ele exige ao mesmo tempo que o homem desenvolva as virtualidades nele contidas, suas forças criadoras e a vida da razão, e trabalhe para fazer das forças do mundo físico instrumentos de sua liberdade (Maritain, 2018, p. 14).

A civilização acima idealizada integra valores espirituais à vida prática e social, promovendo a realização plena do ser humano. Maritain (2018, p. 19) instrui que a vida comunitária deve ser estabelecida em valores éticos que promovam a cooperação mútua e, para isso, deve rejeitar “o imperialismo da raça, da classe ou da nação que ele pede aos homens que se sacrifiquem”. A ordem social requer a incorporação da amizade fraterna para o crescimento pessoal em comunhão.

A comunidade ética exige a superação de dogmas e a reconciliação entre a dignidade individual com o Bem Comum, implicando em criação de novas estruturas sociais

e consubstancialmente, um crescimento das forças de fé, de inteligência e de amor que brotam das fontes interiores da alma, aberta do mundo das cidades espirituais. Somente nestas condições o homem poderá realmente avançar mais fundo nas profundezas de sua natureza, sem a mutilar nem desfigurar (Maritain, 2018, p. 98).

A sociedade deve alimentar a esperança terrestre e a energia histórica da humanidade na criação de uma cidade fraternal. Conforme (Maritain, 1967, p. 49) uma comunidade “em que o homem seja libertado da miséria e da servidão”, representa um limite superior, e é necessário esforçar-se para alcançá-lo, embora sua realização terrestre seja imperfeita.

O Humanismo Integra está sustentado por cinco pilares:

Dignidade da Pessoa Humana, Cidade Temporal, Democracia, Direitos Humanos e Bem Comum.

- Dignidade da Pessoa Humana: A renovação temporal proposta por Maritain (2018, p. 238) reconhece na pessoa humana “seja qual for a classe ou nação a que pertençam – uma comunidade de pensamento, de amor e de vontade, a paixão de uma obra comum a se realizar”. Essa comunidade não se define por aspectos biológicos ou material-sociológicos, mas por comunhão essencialmente espiritual e moral, cuja proteção deve ser assegurada pelo Estado.

▪ Cidade Temporal

As seguintes características identificam esse pilar:

a) natureza *comunitária*. Segundo Maritain (2018, p. 141) se orienta para “um bem comum diferente da simples soma dos bens individuais e superior aos interesses do indivíduo”, superando o utilitarismo e individualismo, ao integrar cada pessoa em comunidade, direcionando as energias sociais aos valores objetivos superiores.

b) natureza *personalista*. Expressa concepção antropológica e ética que coloca a pessoa humana no centro das reflexões sociais e políticas, exigindo que a organização e estruturas sociais respeitem os valores que sustentam a dignidade humana, enquanto princípio inviolável.

c) natureza *peregrinal*. Maritain (2018, p. 144) se refere a “uma estrutura boa e viável da existência de um todo, um estado de justiça, de amizade e de prosperidade que torna possível a cada pessoa a realização do seu destino”, estando orientada à busca de uma felicidade terrena, relativa, mas concreta.

d) estrutura *pluralista*. Segundo Maritain (2018, p. 179), “a cidade pluralista multiplica as liberdades; a medida destas não é uniforme, e varia segundo um princípio de proporcionalidade”. Essa estrutura oferece espaço para o desenvolvimento da liberdade individual, cultural, política e espiritual, equilibradas junto às necessidades e os direitos, garantindo o Bem Comum sem sacrificar a dignidade ou a coesão social.

▪ Ideal Democrático

De acordo com Maritain (1967, p. 54) democracia é “um regime republicano conforme ao espírito dessa filosofia, realizando suas exigências de maneira proporcional às condições e possibilidades de nossa época”. Nesse regime há uma exigência de estruturas sociais e leis inspiradas na amizade fraterna, direcionando as energias sociais para a concretização desse ideal. A distribuição do poder deve contar com órgãos consultivos, em que o Legislativo esteja emanado da vontade política dos cidadãos e seus partidos, e um Executivo independente, voltado exclusivamente com o Bem Comum, livre de influências partidárias.

A democracia personalista, concebida de forma positiva, não possui caráter religioso e assegura igualdade de direitos a todos. Maritain (1959, p. 129 – grifo do autor) afirma que essa forma de democracia é “*portadora, em si mesma, de um credo humano comum, o credo da liberdade*”. A autoridade política visa ao bem comum, orientando-se pela

moralidade intrínseca à vida política. Esta deve promover a relação orgânica entre a sociedade civil e a religião, sem opressão ou clericalismo, e apoiando-se em princípios como justiça, amizade cívica e igualdade.

▪ Direitos Humanos:

Para Maritain (1967, p. 62) “a dignidade da pessoa humana seria uma expressão vã, se não significasse que, segundo a lei natural, a pessoa humana tem o direito de ser respeitada e é sujeito de direito”, em que os direitos são decorrentes da própria natureza humana, abstraindo-se de qualquer outra consideração. A Lei Natural estabelece os deveres morais e os direitos necessários à realização plena do ser humano, sendo complementada pelo direito das gentes, que regula direitos e deveres universais entre os povos; e pelo direito positivo, adaptado às particularidades de cada sociedade. Articulados, sustentam a cidade autoritativa, orientando a educação moral e a prática voluntária da lei. Quando internalizada, Maritain (2018, p. 141) diz que “a lei reencontraria seu ofício moral e seu papel, seu ofício de pedagogia da liberdade”, sendo estruturadas em sanções e prescrições alinhadas aos valores supremos do Bem Comum.

▪ Bem Comum

Maritain (2018, p. 141) explica que o Bem Comum é o “fim especificador da cidade e da civilização”, representando a garantia das condições necessárias para o aperfeiçoamento da vida e da liberdade pessoal. A vida social, nesse contexto, busca

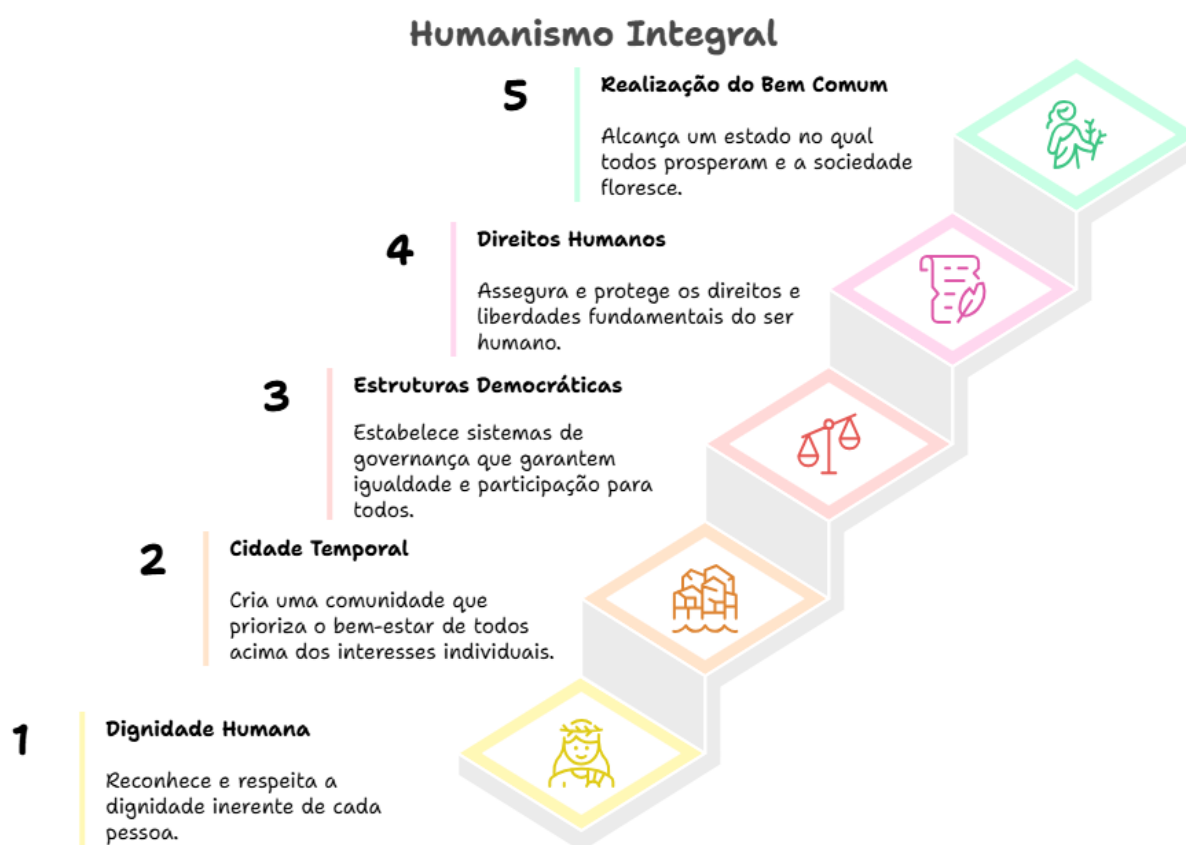
emancipar o homem do jugo da natureza material. Subordina o indivíduo ao bem comum, mas de modo tal que este recaia sobre as pessoas individuais e que estas gozam dessa liberdade de expansão ou de independência que são asseguradas pelas garantias econômicas do trabalho e propriedade, direitos políticos, virtudes cívicas e cultura do espírito (Maritain, 1968, p. 42).

A pessoa deve ser subordinada ao Bem Comum, no qual lhe garanta a liberdade de expansão e independência. A construção de uma sociedade justa e equitativa exige normas, deveres, serviços públicos e, principalmente, a integração de uma consciência cívica, virtudes políticas, senso de justiça, liberdade e atividades voltadas à prosperidade material e ao enriquecimento espiritual. De acordo com Maritain (2018, p. 141), o Bem Comum não constitui um fim último, mas está subordinado a um propósito superior: “o bem intemporal da pessoa, a conquista de sua perfeição e de sua liberdade espiritual”. Não significa que a

sociedade política tenha a função de conduzir a pessoa humana à santidade, mas deve, em razão do próprio fim terrestre que a especifica, proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento material, intelectual e moral, em harmonia com o bem e a paz do conjunto.

Na sociedade justa, as estruturas sociais se sustentam na dignidade humana e amor fraternal. A transformação social depende da integração entre economia, política e ética, promovendo um ordenamento que valorize a pessoa. Quando essas esferas se orientam pelo Bem Comum, o progresso material e institucional serve à liberdade, justiça e ao florescimento humano. Díaz (2014, p. 15), ao interpretar o Humanismo de Maritain, afirma que, para o estabelecimento da nova sociedade, “antes de transformar o sistema social, é necessário que todos os homens se convertam à virtude”. A transformação exigida é tanto individual quanto social, pois articula espiritualidade e justiça. Essa síntese pode ser visualizada na Figura 1:

Figura 1: Síntese do Humanismo Integral



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Para a concretização desse humanismo, Maritain (1968) propõe a Educação Integral articulando a relação entre pessoa e comunidade, razão e subjetividade, temporal e transcendental, visando o desenvolvimento pleno do ser humano.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE JACQUES MARITAIN

Na obra *Rumos da Educação* publicada em 1947, Maritain (1968) apresenta a concepção de educação alicerçada na filosofia que visa a realização do potencial humano. Para sustentar essa visão, Maritain (1998, p. 155) busca os conceitos de ato e potência, argumentando que “o ato é o próprio ser no sentido pleno da palavra, quanto à plenitude assim significada, ou ainda o acabado, o determinado ou o perfeito como tal; quanto à potência, é o determinável, o acabável ou perfectível como tal, não é um ser, mas capacidade real de ser”. Filosoficamente, a Educação é indispensável para a concretização das potencialidades humanas, por meio de um processo formativo que integra as dimensões do ser, evitando qualquer fragmentação.

Na complexidade do processo de se tornar humano, Maritain (1968, p. 26) afirma que “a principal tarefa da educação está, antes de tudo, em formar o homem ou alimentar o dinamismo por meio do qual o homem se faz homem”, requerendo o desenvolvimento da razão, vontade e capacidade moral, necessárias para a autossuperação e realização do potencial humano. Por essas razões, não se pode pensar em Educação Integral como algo pronto e acabado e que se edifica na memorização.

É necessário, segundo Maritain (1968, p. 26), o reconhecimento das dimensões intelectuais, espirituais e éticas, diferenciando-a em dois sentidos: “*lato*, abrangendo as experiências e influências que formam a personalidade ao longo da vida decorrente da educação formal e informal; e *estrito*, referindo-se ao processo formal de ensino e aprendizagem que ocorre nas instituições educacionais e universidades”. Nesse contexto, a educação é focada na transmissão de conhecimentos, habilidades e valores específicos, com currículo estruturado e objetivos pedagógicos definidos. Para Maritain (1968) a educação deve estar em conformidade com o progresso espiritual, o que exige o desenvolvimento de uma educação moral.

Maritain (1968, p. 42) afirma que a Educação Integral se realiza com a integração da inteligência, liberdade e vontade ao corpo social. Por isso, o objetivo secundário é “formar o homem para uma vida normal, útil e devotada na comunidade, ou orientar o desenvolvimento da pessoa humana na esfera social, despertando e fortificando o senso de liberdade, como o de suas obrigações e responsabilidades, constitui o objetivo essencial”. Nesse contexto, a presença da educação ética é necessária na estrutura curricular

educacional, haja vista que a moral permeia todas as atividades humanas, especialmente no exercício da cidadania.

Salientamos o papel indispensável da educação na formação do cidadão, tal como pode ser lido na citação a seguir:

Educar a Pessoa é lhe proporcionar a autodescoberta como alguém com caráter, o que a torna um ser humano confiável diante da sociedade. É preciso que a educação em geral abrace diversos focos sobre a educação do caráter, enfatizando a aprendizagem social e emocional, a ética e a cidadania (Sucupira-Lins, 2022c, p. 1261).

A autora esclarece que a escola não é entidade isolada da sociedade, mas exerce papel formativo e mediador na inter-relação com a família e comunidade. A articulação dos conhecimentos às necessidades sociais exige decisões firmadas em valores éticos, devem ser claramente definidos e constantemente refletidos. Sucupira-Lins (2022c, p. 1257) afirma que a formação integral resulta da “educação exigente, plena, que traz resultados na formação da pessoa, que não é vista como um produto de uma máquina ou da indústria de repetição”, pois trata-se de uma educação que harmoniza o legado histórico com construção de novas metas. A educação moral é fruto de uma construção histórica que se adapta às dinâmicas sociais e culturais em constante transformações. Desse modo, não é ensinado por meio de teorias, mas se realiza na experiência do contexto vivido, na qual a reflexão sobre a ação constitui o núcleo da prática educativa, aliada à organização de referências conceituais e metodológicas.

A Educação Integral se estrutura nos seguintes princípios:

i) Respeito à dignidade da pessoa humana. Maritain (1968, p. 71) afirma: “Se a natureza e o espírito da criança são o agente principal na educação, é evidente, portanto, que as disposições a serem cultivadas nesse agente constituem o próprio alicerce da obra educativa”. O processo educativo deve ser orientado para desenvolver as características intrínsecas ao ser humano, que são essenciais para o reconhecimento da dignidade humana. Para Sucupira-Lins (2018, p. 503), cada aluno é uma pessoa única e valiosa, e cabe à educação “encaminhá-los para as verdadeiras finalidades do processo educativo, dentre as quais se encontra a construção do respeito à pessoa”, independentemente das habilidades, do status social ou de qualquer condição externa do aluno.

ii) Busca pela verdade. Para Maritain (1968, p. 107), “a verdade é a força inspiradora que a educação da juventude necessita essencialmente – a verdade mais do que a erudição ou o conhecimento reflexivo de si mesmo”, visto que o ser humano é dotado de impulso natural em direção à verdade universal, refletindo a busca pela compreensão plena da realidade. O conhecimento dessa verdade permite que a vida seja guiada por princípios sólidos, orientando tanto o saber quanto a ação.

iii) Liberdade e responsabilidade. Maritain (1968, p. 42) orienta que a educação deve desenvolver no aluno “o senso de sua liberdade, assim como de suas obrigações e responsabilidades”, ampliando o entendimento de que responsabilidade é parte indissociável da liberdade.

iv) Integração Social. Maritain (1968, p. 42) enfatiza que a educação tem o objetivo de “formar o homem para uma vida normal, útil e devotada na comunidade”, emancipando-o do domínio da natureza material e do egocentrismo. Nesse sentido, a análise de Educação da pessoa de Mounier (2004, p. 135) esclarece que “a criança é sujeito, não é nem *RES societatis*, nem *RES familiae*, nem *RES ecclesiae*. No entanto, não é sujeito puro nem sujeito isolado. Inserida em coletividade, forma-se nelas e por elas”. O aluno não pode ser reduzido a um objeto de posse de qualquer instituição ou grupo, seja sociedade, família ou igreja, embora dependa desses contextos para seu desenvolvimento pleno. A dignidade intrínseca da pessoa deve ser reconhecida, exigindo que as instituições se empenhem em fomentar suas potencialidades de maneira integral.

v) Formação Moral. Segundo Maritain (1968, p. 149) “a tarefa da reeducação moral é realmente uma necessidade pública”, em que o ensino de normas ou polidez é importante, mas insuficiente para a cidadania, que exige a formação do caráter. Sucupira-Lins (2022c, p. 1261) afirma que “é preciso que a educação em geral abrace diversos focos sobre a educação do caráter, enfatizando a aprendizagem social e emocional, a ética e a cidadania”, pois o caráter não é genético, mas construído na interação com outros indivíduos.

vi) Educação liberal: Maritain (1968, p. 109), enfatiza que esta “capacita o homem a pensar tão bem quanto o permitem suas faculdades naturais, por definição é apropriada a todos os homens. Não é só para os ricos, nem para a elite intelectual”. A educação liberal integra o ensino técnico e profissional com a formação ética. De acordo com Maritain (1968, p. 110), “a educação liberal é a preparação básica para a vida”, pois oferece conhecimento intelectual, prático e moral para o desenvolvimento integral da pessoa.

Na filosofia educacional de Maritain (1968, p. 25), o aluno é uma pessoa concreta, “pertencente a uma determinada nação, a um meio social e momento histórico dados”, cuja formação requer uma experiência educacional contextualizada, articulando teoria e prática. Arendt (2016) critica a educação que fragmenta a natureza humana, afirmando que a Educação que visa especialização,

não visa a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele. Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar ponto, uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (Arendt, 2016, p. 246-247).

Observamos a diferença entre especialização e educação integral, enfatizando que a formação voltada apenas para competências técnicas limita a compreensão do mundo como um todo. Ressalta a necessidade de equilibrar ensino e educação, pois aprender conteúdo sem uma formação ética e humanística resulta em uma instrução fragmentada, enquanto educar sem conhecimento concreto leva a uma retórica vazia. A crítica evidencia o risco de um ensino desvinculado da formação moral, evidenciando a importância de uma abordagem que integre aprendizado e desenvolvimento humano.

Maritain (1968) analisa as práticas educativas e critica as seguintes abordagens:

a) A pedagogia em que o professor é o agente principal, exercendo sua autoridade recorrendo ao medo e castigo. Maritain (1968, p. 65) afirma: “toda educação que considera o mestre como agente principal perverte a própria natureza da obra educativa”. A autoridade do professor provém de seu conhecimento e sabedoria, sendo exercida com respeito à dignidade do aluno, estimulando sua capacidade de compreensão e reconhecimento de que o esforço individual prepara o pensamento crítico, sem recorrer a imposição de verdade.

No pensar de Arendt (2016, p. 239) a autoridade do educador procede da combinação de responsabilidade e competência técnica. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de instruir os outros acerca deste, [...] sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”, posto que o trabalho do professor abrange a transmissão da herança cultural e intelectual da humanidade. Em Sucupira-Lins (2022b, p. 1257), a autoridade docente se manifesta na “mediação entre a pessoa, sua preciosidade, subjetividade, potencialidades e características, com o

conhecimento, a informação, a ética e a cultura, para que venha a tomar o comando de sua própria vida”. A autoridade docente, portanto, é um meio de capacitação para que o estudante possa se tornar um sujeito ativo e responsável em sua própria formação e atuação no mundo.

b) A educação por imitação. Segundo Maritain (1968, p. 200), esta abordagem reduz o aluno a “matéria inerte, que deve ser moldada exteriormente”, formando indivíduos intelectualmente limitados ou desprovidos de autonomia. A verdadeira educação, reconhece a singularidade do aluno e as suas aptidões, que escapam a métodos puramente técnicos. Desenvolve um ensino humanizado e personalizado, pautado no respeito à dignidade e individualidade do educando.

c) A educação progressista, influenciada pelo pragmatismo e empirismo, frequentemente carece de objetivos pedagógicos claros. Maritain (1968, p. 67) diz que é perversidade atribuir “à criança a responsabilidade de adquirir informações daquilo que ela nem sabe que ignora”. Há uma desvalorização da autoridade docente, relegando-o a um papel secundário, ao conceder liberdade e autonomia ao aluno, nega-se o valor da disciplina e do esforço necessário para a formação pessoal. Maritain (1968, p. 189) elucida que a educação deve ser um processo orientado e guiado, por meio da “demonstração racional ou verificação experimental, não por sanção pragmática”, mas pela reflexão. O ensino deve promover a autonomia intelectual do aluno, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio e compreensão, em vez de depender de mecanismos de controle.

d) A pedagogia tradicional, focada no acúmulo de conhecimento teórico desconectado das demandas sociais. Maritain (1968, p. 44) critica prática abstrata e livresca, orientando que a formação do bom cidadão exige atenção ao centro interior, que é “a fonte viva da consciência pessoal, onde se formam conjuntamente o idealismo, a generosidade, o senso da lei, da amizade, o respeito pelo outro, e ao mesmo tempo uma sólida independência em relação à opinião comum”. A ausência de estímulo à capacidade de abstração constitui uma das deficiências mais graves do utilitarismo educacional, uma vez que compromete a relevância das experiências mais significativas da vida humana.

e) A utilização da educação como instrumento do Estado para formar a juventude segundo padrões de grupos sociais. Maritain (1968, p. 31) adverte que, ao perder de vista os

valores humanos essenciais, a educação se degrada em um simples “adestramento de um animal em proveito do Estado”. Na perspectiva democrática, essa prática se revela inadequada, pois, segundo Maritain (1968, p. 158) “a educação deve visar essencialmente libertar a pessoa humana, e não produzir um tipo cultural conforme o desejo da comunidade”. Em contextos em que normas éticas estão corrompidas, essa prática se torna mais danosa, pois transmite valores distorcidos às novas gerações, perpetuando os desvios morais que comprometem o desenvolvimento humano.

f) A ausência de ênfase na formação espiritual e moral. Essa é uma perspectiva que pode ser entendida nas palavras aqui reproduzidas:

a tarefa da reeducação moral é realmente uma necessidade pública. Todo sério observador reconhece o fato de que as crianças não devem ser instruídas apenas numa conduta correta, no respeito à lei, na polidez, mas essa instrução social permanece deficiente e precária sem uma autêntica formação interior (Maritain, 1968, p. 149).

O autor argumenta que a educação moral amparada no amor é imprescindível para o exercício da cidadania, pois orienta as ações em direção ao Bem Comum, unindo-as à verdade e à justiça. Para Maritain (1968, p. 55) o amor é “a essência da vida moral”, o eixo que orienta as escolhas humanas, sendo base na qual se constroem as virtudes éticas. Sem essa base moral, a cidadania perde seu alicerce ético, transformando-se em uma prática superficial, desvinculada dos valores necessários para uma convivência justa e responsável.

g) A separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. Maritain (1968, p. 144) orienta que a educação deve extinguir “a separação entre o trabalho produtivo ou atividade útil e o desabrochar da vida espiritual e de alegria desinteressada, dispensadas pelo conhecimento e pela beleza”. O processo educativo deve integrar experiência e razão, de modo que as mãos e a mente trabalhem conjuntamente, para compreender as causas e os fins. O trabalho, embora necessário, não é um fim em si mesmo, devendo ser alternado com diversões para dar alegria, expansão e prazer ao espírito.

A partir dos erros educacionais frequentemente cometidos, Maritain (1968) propõe diretrizes para sua correção e efetivação da Educação Integral, expostas abaixo:

1. A ação pedagógica deve ser orientada por objetivos claros, coerentes com os fins e valores da pessoa humana. Maritain (1968, p. 199) indica que o educador deve

ter consciência da autêntica hierarquia dos valores intelectuais e deixar-se guiar por esse conhecimento em sua tarefa de preparação, guardar intactos nos jovens os germes naturais do que há de melhor na vida do espírito e prover dos rudimentos das disciplinas de conhecimento que mais importam ao homem.

Ignorar essa orientação revela desconhecimento da natureza humana, comprometendo a formação integral do indivíduo e sua capacidade de atuar de maneira ética e consciente no mundo.

2. A instrução deve seguir um processo progressivo, do concreto ao abstrato e do simples ao complexo, em conformidade com os estágios de desenvolvimento do educando. Maritain (1968, p. 64) enfatiza que o professor siga as vias naturais do processo intelectual, oferecendo “exemplos tirados da experiência, ou constatações particulares que o aluno pode julgar com base no que já sabe, e a partir das quais avançará em busca de horizontes mais amplos”. O papel do professor é guiar o aluno na construção de conexões lógicas entre as ideias, preparando-o para um entendimento mais complexo, mesmo quando sua capacidade analítica ainda não está plenamente desenvolvida.

3. O ensino deve servir como meio de despertar nos jovens a busca pela verdade e a alegria da compreensão. Segundo Maritain (1968, p. 85), “a educação deve ensinar a razão a basear-se nos fatos e na experiência, e a experiência a efetuar-se como conhecimento racional, fundada sobre princípios que buscam as razões de ser as causas e os fins, e aprendendo a realidade em termos de como e por quê”. O ensino não deve firmar-se na memorização, deve atribuir significado ao conhecimento, visando a autonomia intelectual do aluno.

4. Ensinar exige discernimento e amor. Maritain (1968, p. 80) afirma que a tarefa educacional requer “simpatia intelectual e intuição, preocupação constante com os problemas e dificuldades com os quais a juventude se embaraça, pois não está apta a lhes dar expressão”, o que fortalece a confiança do aluno e evita repreensões que retraem. Maritain (1968, p. 54) esclarece que não existem técnicas ou métodos fixos para esse fim, o importante é a “*prudentia*, capacidade interior e vital de discernimento, desenvolvida no espírito e apoiada em uma vontade bem dirigida”, para a condução da prática educativa.

O papel do amor na educação, conforme Maritain (1968), manifesta-se no cuidado personalizado aos alunos, respeitando sua individualidade e incentivando o desenvolvimento

intelectual. Esse princípio orienta o aprendizado dentro de um sistema estruturado, promovendo uma formação integral. Pressupõe compromisso genuíno do educador com o progresso do aluno, respeitando sua singularidade e potencialidades. No pensar de Maritain (1968, p. 52), a Educação Integral é “a educação completa do ser humano que deve contribuir para que, tanto a inteligência como a vontade caminhem para sua perfeição, mas a formação da vontade é certamente mais importante para o homem do que a formação do intelecto”, que se realiza plenamente por meio do amor.

A educação pode criar um ambiente propício para que o amor possa florescer, mas isso não pode ser alcançado apenas por meio de métodos pedagógicos. Conforme orienta Maritain (1968, p. 153),

não há métodos, nem técnicas humanas para se adquirir ou desenvolver a caridade, nem qualquer outra espécie de amor. Há, contudo, uma educação da caridade: educação que é obtida tanto pela provocação e sofrimento como pelo auxílio e instrução humanos, daqueles cuja autoridade é reconhecida por nossa consciência.

Esse pensamento indica que a educação do amor não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou métodos. Para o autor, ela deve ser concebida como um processo que prioriza o desenvolvimento de relacionamentos alicerçados no respeito mútuo. Essa abordagem cria condições propícias para que os alunos se sintam valorizados e ouvidos, demonstrando um compromisso ético que transforma o ato de ensinar em uma experiência partilhada. Nessa dinâmica, tanto o professor quanto o aluno crescem moral e espiritualmente, promovendo uma autêntica formação do caráter na adolescência.

Essa perspectiva encontra respaldo na reflexão de Sucupira-Lins (2018, p. 503), que adverte sobre o equívoco de confundir o amor no ato de ensinar com uma “atitude de condescendência e de realização dos desejos que expressam”. Segundo a autora, essa confusão pode estar na raiz de problemas políticos e sociais contemporâneos. O verdadeiro amor na prática docente se manifesta no compromisso de orientar os alunos com respeito, conduzindo-os a objetivos educacionais significativos.

Depois de expor os elementos necessários à prática educativa, Maritain (1968) propõe uma estrutura curricular para a Educação Integral, contendo:

- Habilidades intelectuais e Disciplinas lógicas, composto por matérias que promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da análise crítica. Atividades de intuição e julgamento que permitem perceber e sentir a verdade com base no valor da evidência: Gramática (Comparada e Filologia), Lógica, Línguas, História (História nacional,

do homem e da civilização, com ênfase na História das Ciências), Geografia, Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais, Filosofia (Psicologia, Filosofia da Natureza, Metafísica e Teoria do Conhecimento), Ética e Filosofia Social e Política.

- Estímulo à intuição perceptiva e criativa do intelecto. Focada no desenvolvimento da sensibilidade estética e criatividade, englobando a Eloquência, Literatura e Poesia, Música e Belas-Artes. Conforme síntese ilustrada na Figura 2:

Figura 2: Estrutura curricular para Educação Integral



Fonte: Autoria própria(2025).

A partir dessa estrutura curricular, Maritain (1968, p. 99) distingue dois fatores dinâmicos da educação: “a atividade natural do espírito do educando e a arte ministerial do mestre”, estabelecendo quatro regras para efetivação:

- A primeira regra consiste em cultivar as disposições basilares que proporcionam ao aluno a capacidade de se desenvolver na esfera da inteligência. Maritain (1968, p. 75) argumenta que o estímulo é mais eficaz que a repressão, afirmando que “é tão fundamentalmente necessário quanto é prejudicial a humilhação”. A autêntica arte educativa revela ao aluno seus próprios recursos e capacidades, orientando-o para a realização do bem e para a apreciação da beleza inerente a essa prática.

- A segunda regra, segundo Maritain (1968, p. 75), “é concentrar a atenção no íntimo da personalidade e em seu dinamismo espiritual pré-consciente. Por outras palavras, é insistir no caráter interior e intrínseco da influência educacional”. O pré-consciente é a origem da inteligência, vontade e liberdade, configurando-se como um espaço essencial da alma. A prática educativa, deve orientar-se pelo interesse espontâneo e curiosidade natural do aluno, desenvolvida por meio da escuta ativa, motivação intrínseca e integração da memória e intelecto.

- A terceira regra, conforme Maritain (1968, p. 83), “a educação e o ensino devem unificar e não dividir, esforçando-se por cultivar, no homem, a unidade interior”. Essa norma solicita que a prática educativa integre conhecimentos e experiências, evitando a fragmentação, a fim de não comprometer a formação integral do aluno.

- Na quarta regra Maritain (1968, p. 89) instrui: “Que o ensino liberte a inteligência, em lugar de oprimi-la. Por outras palavras, que chegue à libertação da mente, pelo domínio da razão sobre as coisas aprendidas”. Quando a mente absorve conhecimento de maneira superficial, resulta em um entendimento que a entristece. Por outro lado, ao assimilar o conhecimento de modo ativo e autônomo, a razão o integra como parte de si mesma.

Esse conjunto de regras reflete uma pedagogia que harmoniza aspectos espirituais e práticos, detalhando princípios específicos que guiam a formação de cidadãos que vivam de forma ética. Para sua implementação, é indispensável uma formação que abranja os aspectos filosóficos e axiológicos da existência humana.

A formação docente deve estar centrada na compreensão do papel do professor na promoção do desenvolvimento integral do aluno, o que exige uma preparação que inclua

estratégias pedagógicas adequadas às necessidades educacionais. Nesse aspecto observamos:

O preparo que deve haver em função do serviço que vai ser prestado ao aluno. Lembremo-nos que o professor tem sua existência por causa do aluno. O que se pensa sobre a pessoa do aluno determina o significado da formação do professor. Entende-se então a centralidade da formação do professor de modo que possa servir ao aluno da maneira mais completa (Sucupira-Lins, 2016, p. 162).

A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à percepção do educador da pessoa do aluno. É necessário que a formação docente esteja atenda às exigências do desenvolvimento humano integral.

A Educação Integral, conforme concebida por Jacques Maritain, orienta-se pela valorização da dignidade humana, liberdade e transcendência espiritual. Propõe uma abordagem que transcende a transmissão de conhecimentos técnicos, abrangendo a formação integral do ser humano - intelectual, prática, moral e espiritual. Há uma ênfase na vontade e liberdade, precípuos para a construção do caráter e a realização do Bem Comum.

À luz da filosofia educacional de Maritain (1968), compreendemos que a formação plena do adolescente não pode ser dissociada da educação moral. Nesse contexto, o cultivo das virtudes atende às exigências da Educação Integral, pois orientam a liberdade e vontade para o bem. O próximo capítulo aborda o papel da Ética das Virtudes na formação da identidade moral do estudante no Ensino Médio Integrado.

3. ÉTICA DAS VIRTUDES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Enfatizamos o papel da Ética da Virtude para a formação integral do adolescente no contexto do Ensino Médio Integrado. O referencial teórico apoia-se principalmente na filosofia de Aristóteles (séc. IV a.C., 2014), Maritain (2018, 1968), von Hildebrand (2021, 2009, 1972) e Sucupira-Lins (2018, 2013a, 2009), cujas reflexões elucidam a centralidade das virtudes éticas na constituição do ser humano. É enriquecido pelas reflexões de Buber (2006), Ricoeur (1991) e Murdoch (2013), Arendt (2016), Elias (1994), MacIntyre (2001). Os estudos de Piaget (1994), Erikson (1976), Gardner (2012), Machado (2003), La Taille (2001) fornecem subsídios relevantes para entender a necessidade e possibilidades de contribuir com a formação do caráter do estudante.

Propomos uma visão ética, alicerçada em reflexões filosóficas, que ressalta a necessidade da formação moral no Ensino Médio Integrado. Essa abordagem integra conhecimento acadêmico e desenvolvimento pessoal, promovendo uma prática educativa que transcenda a transmissão de conteúdos e favoreça a construção de valores e princípios. Partimos do pressuposto de que a educação ética possui critérios preciosos para a formação de sujeitos autônomos e responsáveis em busca do Bem Comum.

3.1. FORMAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O texto aborda a necessidade da formação ética dos alunos no Ensino Médio Integrado, conforme previsto na legislação brasileira e na Educação Integral proposta por Maritain. Enfatizamos os benefícios da educação ética no desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania. Trata-se de um ensino que proporciona uma formação que integra valores sem se restringir à preparação para o trabalho.

3.2 ÉTICA DAS VIRTUDES

A Ética das Virtudes é objeto de argumentação no contexto da formação do cidadão. As virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade foram selecionadas por serem consideradas pilares da formação do caráter da pessoa comprometida com a cidadania.

3.1 FORMAÇÃO MORAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A necessidade da formação ética no Ensino Médio Integrado é inicialmente justificada pela legislação educacional brasileira. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao tratar das obrigações do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, inclui a formação ética, estabelecendo como finalidade desse nível educacional o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, art. 35, inciso III). Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o Bem Comum.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética, publicada pelo Ministério da Educação em 1998, afirma com clareza que a escola tem responsabilidade na formação moral dos estudantes, rejeitando tanto o relativismo ético quanto as tentativas prescritivas de moralismo normativo, como as antigas aulas de Moral e Cívica. O documento assume uma concepção de ética ancorada no reconhecimento da dignidade da pessoa humana e nos princípios constitucionais brasileiros, especialmente aqueles expressos nos artigos 1º, 3º e 5º da Constituição Federal de 1988 que expressa o Estado Democrático de Direito, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Nesse sentido, a ética é apresentada não como um conjunto fixo de mandamentos, mas como campo de reflexão sobre valores que estruturam o convívio democrático, entre os quais se destacam justiça, liberdade, igualdade, solidariedade e respeito às diferenças. O documento explicita que a resposta ética não pode ser subjetiva ou arbitrária, pois está condicionada por um “núcleo moral” compartilhado, indispensável à construção de uma sociedade plural e democrática. Trata-se de um posicionamento que legitima, no plano normativo e pedagógico, a inserção da ética como tema transversal e formativo, convocando a escola a promover a reflexão crítica e a formação da consciência moral dos estudantes, de modo a viabilizar o exercício responsável da cidadania e comprometidos com o Bem Comum.

O argumento anteriormente apresentado, ao destacar a necessidade de um olhar ético diante da realidade, encontra correspondência direta com os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), especialmente no que se refere à formação humana integral e à promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC enfatiza as competências gerais da Educação Básica, na qual reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). Esse enunciado ecoa no compromisso de promover entre os estudantes o discernimento frente à desinformação, às fake news e aos discursos de ódio — fenômenos amplamente disseminados no ambiente digital, inclusive por intermédio de conteúdos automatizados. Para tanto propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética

como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

As competências previstas na BNCC exigem a mobilização de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas demandas requerem que o Ensino Médio Integrado promova experiências em que os estudantes tomem decisões conscientes, façam escolhas refletidas e assumam posições fundamentadas nos valores democráticos e no Estado de Direito.

No Ensino Médio, torna-se possível aprofundar e ampliar o trabalho com questões complexas, em razão do desenvolvimento cognitivo próprio dessa etapa, caracterizado por maior capacidade de abstração e articulação de informações. Segundo a BNCC, esse processo ocorre porque, ao transitar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio,

o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos — com base em um número maior de variáveis —, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (Brasil, 2018, p. 547)

Segundo a BNCC (2018) a promoção de aprendizagens significativas, o fortalecimento do protagonismo juvenil e a formação de uma postura ética exigem intencionalidade pedagógica e diversidade de estratégias. Práticas de cooperação devem ser incentivadas, mas o eixo central da formação ética deve manter-se voltado ao conhecimento de si mesmo, condição indispensável para escolhas conscientes, responsáveis e orientadas pelo Bem Comum.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituída pela Lei nº 11.892/2008, teve como finalidade integrar a Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio. Segundo Pacheco (2011, p. 15), idealizador da proposta, essa integração requer “conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. Embora a Lei não mencione explicitamente o termo ética, o documento Institutos Federais: Lei 11.892, Comentários e Reflexões (Brasil, 2009) orienta que os projetos pedagógicos adotem diretrizes voltadas à formação cidadã, à justiça social, à equidade e à solidariedade, e a valorização da diversidade cultural e preservação ambiental, “pautada na ética da responsabilidade e do cuidado” (Brasil, 2009, p.10). Tais princípios evidenciam que a formação ética está pressuposta como dimensão da educação nos IFs.

Conforme demonstrado, a formação ética, entendida como parte do desenvolvimento integral da pessoa, sustenta-se nas orientações das principais legislações educacionais brasileiras, que reconhecem a educação como processo voltado à construção de valores, atitudes e responsabilidades sociais. A formação da identidade moral no Ensino Médio Integrado é condição necessária para a vivência de uma vida digna, o fortalecimento da democracia e a valorização da diversidade. A Educação Integral não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas compreende a formação de sujeitos éticos, conscientes e comprometidos com o Bem Comum. Negar essa dimensão não apenas contradiz os marcos legais da educação brasileira, como também compromete a formação de cidadãos capazes de conviver com a pluralidade, tomar decisões responsáveis e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

A ausência de uma formação intencional e sistemática do caráter do adolescente constitui um desafio relevante para esta investigação. Conforme argumenta Maritain (1968), as necessidades humanas ultrapassam os aspectos meramente materiais, exigindo uma formação que incorpore a dimensão afetiva, que envolve fé, amor, intuição, generosidade e virtudes morais. À luz dessa concepção ampliada, torna-se pertinente compreender a

educação não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como processo voltado ao desenvolvimento integral da pessoa. Nesse sentido, Sucupira (1980, p. 28) esclarece que a Educação Integral consiste em:

As atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade. (...) Toda Educação envolve múltiplas atividades. Compreende aprendizagem de comportamentos, de saberes técnicos, organização de hábitos, formação de disposições a atitudes, formação intelectual, internalização de normas e valores sociais (Sucupira, 1980, p. 28).

Segundo Sucupira (1980), a educação tem uma natureza formativa e ética, na medida em que prepara o sujeito para agir no mundo de modo consciente, responsável e comprometido com o Bem Comum. Essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a formação moral, o autoconhecimento e a capacidade de convivência democrática. A Educação, que valoriza mais os meios do que os fins, tende ao resulta no fracasso do propósito genuíno de formação humana, conforme a crítica de Maritain (1968), ao ensino que se concentra em treinamento, métodos e ferramentas de ensino:

os meios não são maus, ao contrário, geralmente melhores do que os da velha pedagogia. O mal está justamente em serem tão bons, que somos levados a perder de vista o fim. Decorre daí a deficiência surpreendente da educação moderna que procede de nosso apego a perfeição dos meios e métodos educacionais, e de nossa impotência em submetê-los a seu fim (Maritain, 1968, p. 26).

O filósofo observa que a ênfase nos meios forma alunos tecnicamente habilidosos, mas alheios ao compromisso com o Bem Comum, comprometendo a preparação para os desafios da vida e desenvolvimento da responsabilidade social.

Para esclarecer a diferença entre meios e fins no contexto dos valores, von Hildebrand (1972, p. 62) afirma:

Essa distinção entre meios e fins permeia toda a nossa vida; nós constantemente fazemos uma distinção entre as coisas que são procuradas por si mesmas e aquelas procuradas apenas por uma questão de algo mais. No último caso, as coisas tomam o caráter de meros meios, uma vez que a importância em si do valor não é equivalente à importância direta, que caracteriza todas as coisas que são procuradas por si mesmas. Em outras palavras, ser um valor não é o mesmo que ser um fim ou ser um objeto de importância direta.

Busca-se os valores intrínsecos por serem fins em si mesmos, enquanto os valores instrumentais servem como meios para alcançar outros objetivos. Reduzir a educação à preparação para o trabalho limita o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que não há de forma planejada e intencional a formação do caráter do aluno. Embora o conhecimento científico tenha importância no contexto educacional e profissional, o ser humano abrange dimensões espirituais – fé, valores e crenças – que ultrapassam a compreensão intelectual. A formação integral proposta por Maritain (1968), base dessa tese, exige a integração de poesia, arte e ética aos saberes científicos.

Deteremos na educação ética pela contribuição à emancipação da pessoa no exercício da cidadania. Para Maritain (1968, p. 89), emancipação se refere “à libertação da mente, pelo domínio da razão sobre as coisas aprendidas”, permitindo o pleno desenvolvimento da inteligência, livre de restrições ou manipulações. Nesse contexto, a liberdade intelectual é alcançada quando o sujeito compreende e domina o conhecimento, agindo de maneira moralmente responsável. Maritain (1959, p. 162) evidencia a necessidade de formação ética, argumentando que “numa comunidade humana, a liberdade e a autoridade são mutuamente necessárias, em virtude da natureza das coisas”, e cabe à família e à Educação, estendendo a outras instâncias.

Cabe à sociedade a responsabilidade de contribuir para a formação da personalidade moral, dado que o ser humano é inerentemente social, conforme informa Vázquez (1984, p. 66):

O comportamento moral é tanto o comportamento de indivíduos quanto de grupos sociais humanos, cujas ações têm caráter coletivo, mas são concertadas, livres e conscientes. Mas, mesmo quando se trata da conduta de um indivíduo, não estamos lidando com uma conduta estritamente individual que só o afeta ou interessa exclusivamente. É um comportamento que tem consequências de uma forma ou de outra para os outros e, por esse motivo, está sujeito à sua aprovação ou desaprovação.

O comportamento moral transcende a esfera individual, pois mesmo ações pessoais têm repercussões sociais, uma vez que influenciam e impactam outros. A moralidade não é apenas uma questão privada, mas envolve responsabilidade social, estando sujeita ao julgamento e às normas da comunidade. Na visão de von Hildebrand (1988), a moralidade é inseparável da razão e amor, cuja formação moral autêntica transcende conhecimentos teóricos, exigindo a internalização duradoura de valores. O filósofo questiona o valor da educação que negligencia a formação ética:

Como há de crescer moralmente quem não retém todos os valores que se lhe revelaram, quem não faz deles para sempre um cabedal próprio? Como há de realizar-se uma construção progressiva num homem dominado exclusivamente por impressões momentâneas e de pouca duração? Sem estabilidade, de que serve a melhor educação? (Von Hildebrand, 1988, p. 20).

A omissão do ensino de valores éticos prejudica a formação cidadã, pois falha em proporcionar a experiência de internalização das virtudes morais para a convivência em sociedade. É primordial que a Educação transcenda a transmissão de informações e treinamentos, pois competência técnica desprovida de virtudes éticas, gera impactos desumanizadoras e corrupção moral. Nessa convicção, von Hildebrand (2021, p. 7) esclarece que “os valores morais são o que há de mais elevado entre todos os valores naturais”, situando-os acima da genialidade, prosperidade material e força do Estado, conferindo-lhes centralidade na formação humana.

A formação integral do ser humano requer não apenas competências técnicas essenciais para o funcionamento da sociedade, mas também o desenvolvimento do caráter. Um profissional competente não é, necessariamente, virtuoso. Nesse sentido, Sucupira-Lins (2013a, p. 98) diz que a prática educativa deve “proporcionar condições para que as crianças e os jovens se tornem cidadãos voltados para o bem comum”, evidenciando que a formação integral envolve uma vivência progressiva da ética. Para a autora, a Educação é processo integral e transformador que visa o desenvolvimento pleno do ser humano. Afirma:

Educar é, não somente hoje, mas como sempre, uma ousadia. Pela educação, pretende-se oferecer a cada pessoa condições para que se desenvolva, conheça-se a si mesma e aos outros. Essa realização permite que se volte criticamente para a sociedade, sabendo como é e qual sua organização, para transformá-la, criar algo novo, sem perder o que a tradição construiu de valor (Sucupira-Lins, 2022b, p. 1271).

A filósofa vê na Educação uma missão nobre, na qual o educador ajuda o educando a tomar o comando de sua própria vida. A educação que capacita o aluno para assumir a responsabilidade pela vida promove o fortalecimento da autonomia e caráter, preparando-o para os desafios da convivência e transformação da sociedade.

Segundo a análise de Arendt (2016, p. 234), filósofa e teórica política alemã, “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, com a função de ensinar os alunos como o mundo é. Para Arendt (2016, p. 239), a responsabilidade de introduzir o novo no exige cuidado ético para ensiná-los a “preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes”. Por ser construído por seres

finitos, corre o risco de desaparecer com a finitude de seus habitantes. A educação pode preparar o aluno para agir conscientemente, de forma responsável, assegurando a continuidade e a renovação do mundo. Nesse contexto, a Educação atinge seu propósito ao promover a formação da identidade moral, alicerçada em virtudes éticas. Para que essa formação seja eficaz, é necessária a integração intencional da educação ética ao currículo, fortalecendo de maneira conjunta a razão e a vontade.

A educação que capacita o aluno a assumir responsabilidade pela vida fortalece a autonomia e o caráter, preparando-o para os desafios da existência no mundo em constante transformação. Nesse sentido, Vázquez (1984, p. 58) ressalta:

Uma sociedade é tanto mais rica moralmente quanto mais oportunidades oferece aos seus membros para assumirem responsabilidade pessoal ou coletiva pelas suas ações; ou seja, maior será a margem que lhes é oferecida para aceitar consciente e livremente as normas que regulam suas relações com os outros. Nesse sentido, o progresso moral é inseparável do desenvolvimento da livre personalidade.

O progresso moral não pode ser dissociado da promoção da autonomia e liberdade individual, essenciais para que cada membro da sociedade exerça responsabilidade ética. A Educação cumpre seu papel ao fomentar a formação da identidade moral por meio das virtudes éticas, como afirma MacIntyre (2001, p. 374):

As virtudes encontram sentido e finalidade não só no sustento dos relacionamentos necessários para que se alcance a variedade de bens internos às práticas, e não só no sustento da forma de uma vida individual em que cada indivíduo pode procurar seu próprio bem como o bem de sua vida inteira, mas também no sustento das tradições que proporcionam tanto às práticas quanto às vidas o seu necessário contexto histórico.

Para o autor, tradições são sistemas de práticas sociais que transmitem saberes e valores ao longo do tempo, afeiçoando a moralidade e as virtudes de uma comunidade. Oferecem um contexto histórico e moral que guia as ações individuais e sociais, evoluindo conforme novas questões surgem, mas sempre preservando as virtudes que sustentam sua continuidade. A falta de virtudes éticas e intelectuais adequadas enfraquece essas tradições, comprometendo, por consequência, as instituições e práticas que delas emanam.

No campo epistemológico, Piaget (1994) descreve o desenvolvimento do juízo moral por meio da internalização progressiva de normas e regras ao longo da vida, dividindo em três estágios. No estágio de anomia (0 a 5 anos), a criança age impulsivamente, sem noções claras de regras sociais e morais. Na heteronomia (6 a 12 anos), as normas são

seguidas por imposição de autoridades externas, sem uma consciência moral própria. Na fase de autonomia (a partir dos 13 anos), o indivíduo desenvolve uma consciência moral independente, compreendendo que as regras buscam a harmonia social. Nesse estágio, o sujeito avalia suas ações com base em seus princípios, considerando as consequências e valorizando o diálogo, o respeito mútuo e a cooperação na construção de normas. Piaget (1999, p. 17) explica que a aprendizagem ocorre por meio de contínuo equilíbrio entre indivíduo e meio, pelos processos de assimilação e acomodação que envolve “incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas”, e, em seguida, reajustar essas estruturas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. Dessa forma, Piaget (1994) enfatiza que o ensino ético e moral deve ser interativo e reflexivo, evitando dogmatismo e promovendo a formação moral coerente.

A formação da identidade em Erikson (1976) se desenvolve em oito estágios psicossociais, cada um envolvendo a resolução de um conflito essencial para o crescimento saudável. A adolescência, no quinto estágio – Identidade vs. Confusão de Papéis (12 a 18 anos) –, é crucial para integrar papéis, valores e crenças, formando uma identidade coerente e senso firme de identidade egóica, que é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Segundo o psicólogo:

A mente do adolescente é essencialmente uma mente do *moratorium* que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto. É uma mente ideológica e, de fato, é a visão ideológica de uma sociedade a que afeta mais claramente o adolescente ansioso por se afirmar perante seus iguais e que está preparado para ser confirmado pelos rituais, credos e programas que definem ao mesmo tempo o que é mau, fantástico e hostil (Erikson, 1976, p. 242).

Devido ao amadurecimento, os adolescentes incorporam valores culturais e desenvolvem visão crítica da realidade. Esse processo culmina em fidelidade à ideologia, que envolve o compromisso com escolhas e estabelecimento de confiança nas próprias crenças.

Quanto ao período de adolescência, Goleman (1995, n.p.) clarifica que “a puberdade - por ser um tempo de extraordinária mudança na biologia da criança, na capacidade de pensar e no funcionamento do cérebro - é também um momento crucial para o aprendizado de lições emocionais e sociais”. Essa afirmação ressalta a importância do investimento em práticas educacionais e ambientes que favoreçam o desenvolvimento moral

nessa etapa da vida, uma vez que as transformações biológicas e cognitivas criam uma oportunidade única para a aquisição de habilidades essenciais, dentre as quais as virtudes do respeito, responsabilidade, autoconhecimento e veracidade. Negligenciar esse aspecto pode resultar em dificuldades futuras, tanto na vida pessoal quanto profissional e social.

Ao estudar o período que corresponde à adolescência, Gardner (2012, p. 150), explica a fragilidade ética dessa fase, observando que, embora os jovens saibam distinguir entre atos éticos e não éticos, “com frequência exibem um senso ético injustificadamente tênue”, pois aceitam lapsos éticos devido ao comportamento de seus pares. Durante esse período, consolidam antigos hábitos de aprendizado e desenvolvem suas próprias visões de verdade, beleza e bondade. A educação, portanto, deve promover um ambiente de reflexão ética contínua e engajamento construtivo, ajudando os jovens a internalizar a moral e aplicar os princípios em situações práticas.

Com pensamento semelhante, Sucupira-Lins (2009) entende que é responsabilidade do educador, juntamente com seu aluno, a tarefa da construção da identidade moral dos adolescentes. Ocorre por meio de um processo de interação social e psíquica ao longo da vida de uma pessoa, até que se reconheça como um sujeito separado e único. Para a compreensão da expressão identidade moral, a autora explica:

Identidade Moral é o que a pessoa é como resultado da seleção dos valores éticos fundamentais ao seu ser. No início da adolescência, quando começa a pensar sobre si e os outros, segundo a nova capacidade das estruturas lógico-formais, o jovem descobre, entre outras coisas, que sua fala e seu agir geram diferentes consequências e são avaliadas diferentemente pelos outros (Sucupira-Lins, 2009, p. 644).

A identidade moral é a marca do sujeito que se estrutura em consonância com valores éticos, superando as incertezas e contradições da adolescência. É um processo que impede o adolescente se tornar facilmente influenciado por discursos alheios ou adotar valores de forma acrítica, garantindo que suas convicções se sustentem por si mesmas, independentemente da aprovação ou reação dos outros. A identidade moral não é um dado fixo ou inato, mas uma conquista dinâmica, permeada por fatores biológicos, afetivos, cognitivos e socioculturais.

A formação do caráter do adolescente, conforme os autores referenciados, é elemento central para o exercício da cidadania, estabelecendo um meio de humanização do indivíduo. Humanizar consiste em desenvolver no ser humano traços essenciais “como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o

afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da Beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (Cândido, 1995, p. 249). Para o autor, a humanização está ligada ao desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo aspectos intelectuais, afetivos, morais e sociais. As virtudes éticas desenvolvem na pessoa sua dimensão humana, na medida em que nos tornam mais compreensivos e abertos à natureza, sociedade e ao próximo.

A ética e a moralidade, embora frequentemente abordadas de forma indireta e inconsciente na escola, podem se tornar ineficazes quando tratadas de maneira desarticulada e com base nos valores individuais de grupos ou professores. Isso ocorre porque valores pessoais nem sempre correspondem aos princípios éticos universais. A educação deve orientar-se pela compreensão dos princípios da ética universal, promovendo um ensino que valorize a diversidade, pluralidade e vivência plena da cidadania.

3.1.1 Diversidade e Pluralidade

A diversidade e pluralidade são temas originais no pensamento de Maritain (2018/1936), que oferece ampla discussão sobre o valor desses conceitos. A diversidade humana dá origem à formação de representações, tanto do próprio grupo, quanto do outro. Essas representações analisadas no entrelaçamento de questões simbólicas e ideológicas, constantemente amplificadas pela mídia, projetam não apenas estereótipos, mas hierarquias de superioridade, resultando em preconceitos, exclusão e rejeição da interculturalidade.

O preconceito é contrário ao valor da dignidade humana. Nenhuma condição individual - como sexo, idade, cultura, raça, religião, classe social ou nível de instrução - altera a dignidade intrínseca de uma pessoa. Todo ser humano possui, por princípio, o direito ao respeito, a uma vida digna e a oportunidades para concretizar seus projetos.

Segundo Sucupira-Lins (2025), a exclusão decorre de um modelo cultural que enfatiza desigualdades e perpetua a resistência à diversidade. Esse fenômeno é alimentado por padrões enraizados na sociedade, que valorizam determinados grupos em detrimento de outros, resultando na marginalização daqueles que fogem ao modelo dominante. A autora define inclusão como a prática que assegura o acesso e a participação plena de todos, independentemente de suas diferenças culturais, sociais, religiosas e de etnia, no âmbito comunitário e educacional. Interculturalidade, por sua vez, se refere ao reconhecimento e

valorização das interações entre culturas diversas, criando um ambiente de respeito e celebração dessas trocas. Ao contrário do multiculturalismo, que apenas reconhece a coexistência de culturas distintas, a interculturalidade busca promover relações ativas entre elas.

O preconceito origina-se na forma de posicionamento em relação ao outro, frequentemente construído sob ótica etnocêntrica, na qual o ‘nós’ engloba indivíduos e grupos sociais, cujos referenciais, hábitos, valores e visões de mundo se assemelham. Esse fenômeno não deve ser tratado a partir do prisma da desigualdade ou naturalidade, pois produzem justificativas para discriminações, estigmas e preconceitos. Ao dizer que o preconceito é resultado da desigualdade, cria-se a ideia de que sua superação depende da eliminação das disparidades, o que gera em adiamento de ações concretas de enfrentamento. Do mesmo modo, tratá-lo como algo natural leva à aceitação da discriminação como algo inevitável, não podendo ser combatido.

Reconhecida eticamente, a diversidade humana não implica hierarquização das diferenças entre os indivíduos. Pelo contrário, assegura o ‘direito de ser’, conforme sintetizado por Arendt (2013, p. 334):

Essa simples existência, isto é, tudo o que nos é misteriosamente dado por nascimento, e que inclui a forma do nosso corpo e os talentos da nossa mente, só pode ser aceita pelo acaso imprevisível da amizade e da simpatia, ou pela grande e incalculável graça do amor que diz, como santo Agostinho, *Volu ut sis* (quero que sejas), sem poder oferecer qualquer motivo particular para essa suprema e insuperável afirmação.

O respeito pela diversidade humana implica o reconhecimento de que cada ser, com suas singularidades, detém o direito inalienável de existir, sem a exigência de justificativa externa para sua condição. O foco está na valorização da individualidade e no reconhecimento da dignidade intrínseca de cada ser humano, sem que seja necessário validar sua existência ou identidade por meio de critérios externos. É um ato de satisfação incondicional da existência do outro, uma alegria genuína e insuperável de que não se baseia em razões racionais, mas em uma profunda reverência espiritual. Esse entendimento está relacionado a uma visão ética que respeita a autonomia e a liberdade do indivíduo, promovendo a aceitação plena da diversidade.

Segundo Sucupira-Lins (2009, p. 647), “cada pessoa particular é cônica de seu eu único e irrepitível”, embora possa reconhecer semelhanças em outros. A diversidade, com suas peculiaridades e potencialidades, é algo dado de maneira contingente e imprevisível,

não resultado de esforço pessoal, mas de dádiva reconhecida pela prática das virtudes éticas. A educadora afirma que a ética sustenta a prática da inclusão. Quando a singularidade deixa de ser vista como ameaça, emerge uma postura de responsabilidade na promoção de ambientes que acolham a diversidade. Nesse sentido, argumenta:

A pessoa que vive eticamente entende o que é Inclusão, quão indispensável é para as sociedades e indivíduos, e sua justiça e aprende a respeitar todos os indivíduos. O ponto de partida está na consciência de que a Inclusão acontece entre pessoas, o que exige a presença da Ética como o pressuposto que dá embasamento à sua compreensão e realização (Sucupira-Lins, 2025, p. 6).

Nesse excerto, a inclusão é apresentada como um princípio social e educacional, exigindo uma base ética para a convivência humana. Esse princípio só pode ser plenamente compreendido e praticado por aqueles que seguem valores éticos, reconhecendo a dignidade de cada pessoa. Para a pesquisadora, a inclusão ocorre nas relações interpessoais e exige um compromisso ativo de respeito à diversidade, tal como afirma: “cada um é especial e encontra no outro o diferente que deve ser visto em sua dignidade. Todas as pessoas são, dessa maneira, compreendidas como diferentes entre si” (Sucupira-Lins, 2025, p. 7). A ética é o princípio que sustenta esse reconhecimento e promove a justiça social.

No campo cultural, Gomes (2007, p. 17) entende por diversidade a “construção histórica, cultural e social das diferenças”, que transcende os aspectos biológicos, abrangendo os processos de adaptação ao meio social e as dinâmicas de poder. Mesmo as diferenças aparentemente evidentes, que aprendemos a identificar, são reconhecidas como tais, porque os sujeitos as nomearam e lhes atribuíram significados.

A articulação entre a diversidade na perspectiva ontológica - enquanto singularidade espiritual - e na perspectiva cultural - como as diferenças são percebidas e reconhecidas - ultrapassa um dado natural, configurando-se uma construção de representações sociais. No espaço de tensão entre a essência humana e as construções históricas, emerge a categorização do outro, frequentemente resultando em práticas desumanas. Compreender quem é o ‘outro’ se torna relevante para a valorização da diversidade, pluralismo e garantia da democracia.

Segundo Duschatzky e Skliar (2014), a representação do outro é marcada por constante busca por eufemismos e construções de alteridade, demonstrando que essas formas de representação não são neutras e têm consequências diretas na vida cotidiana dos que são categorizados de outro. Duschatzky e Skliar (2014, p. 165) argumentam que compreender o

conceito da alteridade não é suficiente para garantir a aceitação e o respeito pelas diferenças culturais. “Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros”. Essa dinâmica perpetua estruturas de poder que limitam o espaço para a diversidade cultural autêntica.

Compreendido o problema da alteridade nos termos descritos pelos autores, recorreremos à filosofia ética para aprofundar a análise do outro. A escolha decorre da necessidade de reconhecer o outro não apenas como objeto de categorização, mas como sujeito com dignidade inviolável. Tal abordagem permite investigar as implicações morais da representação e reconhecimento, fornecendo base crítica para questionar práticas que sustentam a exclusão e marginalização.

O outro em Buber (2006) é um “Tu”, sujeito pleno, presença viva e única, não é um objeto ou coisa, mas um ser com quem se estabelece conexão profunda, reconhecendo sua totalidade e dignidade. Contrapondo-se à filosofia cartesiana da identidade, exposta na segunda meditação de Descartes (2005), cuja autoconsciência emerge no ato de pensar, Buber (2006, p. 62) argumenta que “é no encontro com o Tu que se tece o ser do homem”. A consciência do Eu não se forma de maneira solipsista, mas desenvolve-se na relação, atingindo a plenitude apenas no compromisso autêntico com o próximo.

O termo ‘solipsista’ se refere à ideia de que apenas a própria mente ou consciência do indivíduo é real, enquanto o mundo exterior e os outros seres são meras projeções ou construções da própria mente. Em um contexto solipsista, a relação com o outro seria inexistente ou irrelevante, pois o indivíduo consideraria sua percepção como a única realidade válida. Contrário a essa ideia, Buber (2006) afirma que a identidade e compreensão de si só se completam na interação genuína e dialógica com o outro, em um processo de troca recíproca que enriquece ambas as partes. Isso reflete uma visão mais relacional e interdependente da existência, na qual o ‘outro’ é vital para o desenvolvimento pleno do ‘Eu’.

Na perspectiva de von Hildebrand (2009) o ‘outro’ é um ser que tem dignidade e valor intrínseco, que não pode ser reduzido ao interesse ou ao ego do sujeito. Em sua ética, enfatiza a importância da reverência e do respeito. A moralidade baseia-se no reconhecimento do bem e no compromisso com a verdade, virtudes que devem ser cultivadas nas interações com os outros. Von Hildebrand (2009) enfatiza que amar o ‘outro’ implica ultrapassar qualidades superficiais, como agradabilidade ou utilidade, e reconhecer a riqueza que reside em sua individualidade e valor intrínseco. O amor, seja amizade, amor filial ou

amor ao próximo, surge do reconhecimento da dignidade e da preciosidade de cada pessoa enquanto ser humano. Conforme o autor elucida,

o amor está alicerçado em um valor tão intimamente unido à pessoa que a pessoa como tal, isto é, esta pessoa individual e única tomada como sujeito, se apresenta diante de mim como valioso, precioso, amável e totalmente temático para mim. A base de valores do amor é tal que ilumina e enobrece a pessoa como tal, e exclui por completo qualquer possibilidade de olhar para a pessoa amada como meio de minha felicidade e deleite (Von Hildebrand. 2009, p. 19).

A relação com o outro alicerçada no amor envolve toda a pessoa na percepção do valor à dignidade da pessoa. Amar implica compromisso de agir em conformidade com o reconhecimento de valor, traduzido em ações que buscam o bem-estar e a felicidade do objeto amado. O amor, nesse sentido, é resposta-valor que transcende meras emoções ou desejos pessoais, reside na apreciação do que é bom e valioso em si mesmo. Resposta-valor está intrinsecamente ligada à moralidade, pois impõe a obrigação de agir de maneira que respeite e promova o bem do outro.

A dimensão ética da resposta-valor se fortalece na reflexão da alteridade, perspectiva em que Ricoeur (1991, p. 226) analisa o ‘outro’ a partir da similitude, salientando-a na reversibilidade dos papéis e a insubstituibilidade das pessoas. “A similitude é o fruto da troca entre estima de si e solicitude para outros”, aplicável a todas as formas de interação humana, mesmo aquelas desiguais. Isso permite ao “eu” reconhecer no “outro” extensão de si, gerando solicitude, que envolve preocupação e cuidado do “eu” em relação ao “outro”. Nessa troca o filósofo diz:

Não posso me estimar eu mesmo sem estimar outrem como eu mesmo. Como eu mesmo significa: tu também tu és capaz de começar alguma coisa no mundo, de agir por razões, de hierarquizar tuas preferências, de estimar os fins de tua ação e, assim fazendo, de te estimar tu mesmo como eu me estimo eu (Ricoeur, 1991, p. 226).

Na similitude a autovalorização está intrinsecamente ligada à valorização do outro. Ao reconhecer no outro a capacidade de agir, ter preferências e buscar fins, a pessoa também reconhece no outro a mesma dignidade e valor que atribui a si mesma. Na solicitude, expressão prática da ética da mutualidade, o “eu” se compromete a agir de maneira responsável em relação ao outro. Dessa interconexão entre similitude e solicitude, cria-se o vínculo profundo de respeito, indispensável para formação de relações éticas.

O pluralismo, diferentemente da pluralidade cultural, segundo Lalande (1993), defende a multiplicidade de seres no mundo, reconhecendo entidades distintas e

independentes, em oposição à visão de realidade única e absoluta. Para Lalande (1993), o pluralismo reflete a aceitação de uma multiplicidade de essências, sem a necessidade de uma unificação que suprima a individualidade dos seres. Abbagnano (2007), por sua vez, expande a ideia de pluralismo ao enfatizar seu contraste com o egoísmo e o solipsismo, propondo um mundo em que os indivíduos se reconhecem e interagem uns com os outros. Metafisicamente, sustenta a pluralidade de substâncias, mas com uma unidade subjacente ao cosmos, garantida pela continuidade e conexão entre os seres. Essa conexão não anula a autonomia e liberdade dos indivíduos, mas, ao contrário, ressalta sua capacidade de agir de forma independente, dentro de uma rede de relações interdependentes. Ambos, portanto, reconhecem a multiplicidade no mundo, mas enquanto Lalande foca na coexistência de entidades independentes, Abbagnano enfatiza a interação e a interdependência desses seres, sem perder de vista sua autonomia e liberdade.

No contexto contemporâneo, o pluralismo reconhece a diversidade de soluções e interpretações para problemas ou conceitos. Por outro lado, a pluralidade cultural surge das histórias únicas de cada grupo social, adaptadas por suas formas de subsistência, organização e interações, refletindo a diversidade humana. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 121), “as produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele”, evidenciando a conexão entre cultura e desigualdade social. O reconhecimento e valorização da pluralidade são essenciais para a construção de uma sociedade justa e solidária.

No âmbito da ética, MacIntyre (2001, p. 28) critica a superficialidade do pluralismo moral, afirmando que sua noção “é muito imprecisa, pois pode muito bem aplicar-se tanto a um diálogo ordenado de opiniões em intercessão, quanto a uma mistura desarmonica de fragmentos mal-organizados”. Argumenta que, ao descontextualizar conceitos morais, perde-se o significado original, resultando em fragmentação do discurso moral contemporâneo, comprometendo a compreensão e aplicação coerente das virtudes.

A fragmentação do discurso moral evidencia a necessidade de uma abordagem estruturada e cuidadosa no trato com o pluralismo. Essa premência se reflete na concepção de Maritain (2018, p. 178), ao propor a existência da cidade pluralista, sustentada na “unidade mínima”, cuja convivência justa é garantida pelo equilíbrio entre as liberdades, ajustadas pelo princípio de proporcionalidade. Nessa cidade, há “*tolerância dogmática*, que considera a liberdade de errar como um bem em si mesmo, e a *tolerância civil*, que impõe ao Estado o respeito pelas consciências”, evitando excessos e restrições desnecessárias.

O princípio de proporcionalidade em Maritain, ao regular as liberdades para garantir a convivência justa, pode ser comparado ao paradoxo da tolerância, descrito por Popper (1974), ao alertar que a tolerância ilimitada leva à intolerância. Entendida sem restrições, a tolerância pode ser explorada por grupos intolerantes que se escondem sob o discurso da liberdade de expressão. O paradoxo questiona até que ponto ideias intolerantes devem ser aceitas, pois a tolerância ao intolerável mina sua própria essência.

De forma semelhante, Vázquez (1984, p. 229) argumenta que “se tudo é igualmente válido e tudo é igualmente justificado do ponto de vista moral, a consequência lógica só pode ser esta: tudo é permitido. Encontramo-nos assim em pleno amoralismo”. Há necessidade de critérios sólidos para preservar valores éticos, seja no campo da tolerância ou da moralidade, evitando a diluição ou subversão de seus princípios universais.

A rejeição à diversidade representa o fracasso de uma geração adulta em transmitir às novas gerações as capacidades e os valores essenciais. Carvalho (1997, p. 24) enfatiza que “a exclusão é, em si, perversa, independentemente das bases em que se pretensamente a fundamos”. Nesse contexto, o ensino de virtudes éticas capacita o adolescente a reconhecer e valorizar a diversidade, reforçando sua capacidade de resistir a influências que legitimam práticas imorais.

A convivência humana, em suas múltiplas dimensões, exige um entendimento objetivo da diversidade e singularidade de cada ser humano. Conforme Sucupira- Lins (2025, p. 9) ressalta: “Qualquer que seja o termo empregado, diversidade, pluralismo, Multiculturalismo, Interculturalidade, o que importa realmente, é que se entenda a diferença entre as pessoas e se tenha em mente a unicidade de cada ser humano de modo que seja respeitada”. É imprescindível que, ao abordarmos as questões de interação social, reconheçamos a necessidade de virtudes éticas para a promoção de respeito genuíno pela identidade do outro.

3.1.2 Cidadania

A cidadania tem origem na Roma antiga, vinculada ao direito dos habitantes de participar ativamente da vida política da sociedade. O termo provém do latim *civis*, que significa habitante, e *civitatis*, que conferia a condição de cidadão, assegurando-lhes a participação no governo e nas decisões do povo (Brasil, 2003). Tradicionalmente, associada

ao patriotismo e aos deveres cívicos, caracteriza uma visão restrita e homogênea. No contexto histórico é recente a ampliação do conceito de cidadania participativa, focada nos direitos às diferenças (Brasil, 2006a). No sentido pleno, cidadania engloba autonomia, responsabilidade, respeito à diversidade, busca por soluções para problemas comunitários, enfrentamento de injustiças e mentiras sociais, valorização do patrimônio sociocultural e reconhecimento dos direitos e deveres individuais e de grupos, visando a consolidação da democracia.

Compreendendo em sua totalidade, Maritain (1968) aborda a cidadania como uma dimensão essencial da vida humana, ligada à realização do Bem Comum e ao desenvolvimento da pessoa dentro da sociedade. Argumenta que a cidadania é caracterizada por um entendimento profundo da liberdade, que não é meramente a ausência de restrições, mas inclui a capacidade de agir em prol da justiça social. Por isso, ser cidadão não se refere apenas a direitos, mas responsabilidades e deveres morais, conforme esclarece o filósofo:

Para formar um bom cidadão e um homem civilizado, o que importa primeiramente é o centro interior, a fonte viva da consciência pessoal, onde se formam conjuntamente o idealismo e a generosidade, o senso da lei, da amizade, o respeito pelo outro, e ao mesmo tempo uma sólida independência em relação à opinião comum (Maritain, 1968, p. 44).

Neste excerto, há uma preponderância da educação da vontade para que a pessoa faça escolhas de forma consciente e ética, uma vez que a prática da cidadania implica o equilíbrio entre direitos e deveres, liberdade e responsabilidade. Observamos que uma sociedade democrática requer uma vontade educada, pois as decisões individuais impactam toda a comunidade.

Na Ética de von Hildebrand (2021, p. 126), cidadania está ligada ao agir virtuoso, em que ser cidadão constitui o exercício de amor ao próximo, conforme expresso na seguinte proposição: “É imoral causar sofrimento a outrem quando não há necessidade urgente para tanto, enquanto aliviar o seu sofrimento com todos os meios que possuo é uma obrigação moral - ou, se não for possível fazê-lo, que eu ofereça ao aflito uma empatia sincera”. A dor do outro é uma condição que desperta a necessidade de agir moralmente, o sofrimento não possui valor moral por si próprio. O valor moral se encontra na resposta a essa dor, no reconhecimento da preciosidade do outro. Por isso, o filósofo enfatiza que a paz entre as nações, verdade e governança legítima têm relevância moral para o exercício da cidadania,

mas os valores mais amplos - fidelidade, generosidade e bondade -, são essenciais para a proteção da dignidade humana.

Ao explorar o conceito de cidadania, Ricoeur (2008) introduz a ética da responsabilidade, enfatizando a necessidade de um compromisso ativo com o Bem Comum. Elucida que a cidadania transcende a adesão a direitos e deveres, exigindo uma atitude responsável e consciente que integra a dimensão ética às práticas políticas, conforme lemos:

A cidadania desenvolve as “virtudes” específicas dessa participação ao poder público; são as “virtudes” próprias que regulam a relação do governo a homens livres e que são virtudes de obediência distintas da servilidade, assim como o comando, na cidade digna desse nome, o é do despotismo. Assim, o pensamento político vai da cidade à cidadania e desta ao civismo, e não inversamente (Ricoeur, 1968, p. 255).

A cidadania se baseia na convivência social e política, assegurando a humanidade e o respeito mútuo das semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Nesse sentido, Ricoeur (2008, p. 74) diz que “todas as vidas contam, e ninguém é mais importante que ninguém”, implicando a responsabilidade social de garantir justiça para todos os membros da sociedade. Nesse enfoque, não se resume à condição de pertencimento à sociedade, mas é, antes, campo de desenvolvimento de virtudes vinculadas à participação ativa no poder público. A organização justa e equilibrada da cidade, incluindo a Educação, é o alicerce para o exercício da cidadania direcionada ao Bem Comum.

O conceito de sociedade em Norbert Elias (1994), definido por uma articulação simbiótica, evidencia a interdependência entre indivíduos e estruturas sociais. A relação entre pessoa e comunidade se estabelece por meio de uma

rede de funções no interior das associações humanas, essa ordem invisível em que são constantemente introduzidos os objetivos individuais, não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de muitas pessoas individuais... Por baixo de cada acordo cumulativo há, entre as pessoas, uma ligação funcional preexistente, que não apenas somatória (Elias, 1994, p. 22).

A rede funcional, conforme descrita, pressupõe uma ética de interdependência e responsabilidade mútua, uma vez que as ações individuais não ocorrem de forma isolada, mas dentro de contextos relacionais que, embora não explícitas, impactam diretamente as decisões e comportamentos dos grupos. Assim, a ênfase na interdependência e na responsabilidade mútua dentro das redes sociais se alinha a uma ética relacional, na qual a moralidade está intrinsecamente ligada ao papel do indivíduo nas interações sociais.

Machado (2003) critica a redução da pessoa a papéis sociais, argumentando que tal visão empobrece a compreensão da complexidade humana e distorce o verdadeiro significado de cidadania. Postula:

Cidadania é o núcleo duro da personalidade mas esta apresenta um âmbito muito mais abrangente, que inclui regiões idiossincráticas em que cada um de nós é a maior autoridade sobre si mesmo. Expressões como ‘motivos de ordem pessoal’, ou ‘decisão pessoal’ são indiciárias da necessidade de se respeitar tais limites (Machado, 2003, p.228).

O autor elucida que na vida cotidiana a pessoa não toma decisões acerca de questões relacionadas à fé ou sentimentos com base em leis ou imposições sociais, pois subjacente está a ideia de que cada pessoa é, em última instância, autoridade sobre si mesma. Desse modo, um procedimento ético para o exercício da cidadania não se limita à construção de arcabouço de leis, mas ingressa no terreno da personalidade, evidenciando a necessidade da formação moral e construção do hábito ético.

Pessoalidade, segundo Ricoeur (1968, p. 9) é “o ‘coração’, isto é, o núcleo de onde brotam nossas preferências e nossas atitudes decisivas”, sendo esse núcleo o que distingue os indivíduos, abriga as convicções e valores, frutos das experiências e da reflexão pessoal. Para Machado (2003, p. 228) “a personalidade é o lugar das diferenças. Iguais como cidadãos, somos diferentes como pessoa”. Essa dimensão exige uma educação ética que promova a cidadania, desenvolva virtudes e fortaleça a valorização da diversidade como base da democracia.

A democracia, regime político que permite a expressão de diferenças e conflitos, deve garantir a pluralidade, liberdade e convivência harmoniosa (Brasil, 1997). A valorização da liberdade não nega a existência de um conjunto central de valores; pelo contrário, fortalece esses valores ao estabelecer limites claros para sua proteção. A cidadania abarca direitos, responsabilidade de preservação dos valores que sustentam a convivência democrática, garantia do respeito mútuo e justiça social. Conforme podemos ler:

Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos (Brasil, 1997, p. 69).

A formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela vivência de virtudes éticas e seu constante aprimoramento. Uma sociedade democrática tem como

principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade. Um regime democrático que não promove a aproximação da sociedade com ideais de virtude ética corre o risco de degenerar em tirania, na qual a vontade de poucos se impõe como lei e os privilégios se cristalizam como normas. Sem o devido respeito aos direitos e à dignidade de cada pessoa, a democracia torna-se frágil e efêmera.

Aprender a ser cidadão implica, sobretudo, em agir com virtude, exercitar o diálogo em diversas circunstâncias e assumir um compromisso ativo com a vida em comunidade. Esses valores, para serem trabalhados na escola, exigem determinadas condições:

Para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos, são necessários pelo menos dois fatores: 1) que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente (Lodi e Araújo, 2007, p. 69).

Na visão dos autores, os valores éticos são construídos na interação entre pessoas imbuídas de razão e sentimentos, em um ambiente de relações multiformes, díspares e conflitantes. Nessa perspectiva, a educação em valores deve priorizar o desenvolvimento da capacidade dialógica, a consciência emocional e a autonomia na decisão ética.

Entendemos que a escola deve promover projetos e ações que garantam o acesso aos bens culturais exigidos pela sociedade contemporânea e favoreçam a formação ética dos jovens, permitindo sua participação crítica, dinâmica e autônoma na vida social. Dessa maneira, é possível contribuir para a construção de um mundo melhor, demonstrando consciência da responsabilidade na realidade social.

3.2 ÉTICA DAS VIRTUDES

O termo Ética abrange a moralidade em suas múltiplas manifestações, seja no âmbito científico, seja na orientação de conduta humana. Segundo Brasil (2003, p. 13), tanto a ética quanto a moral são “conjunto de princípios ou padrões de conduta”, que orientam a ação humana dentro de uma perspectiva normativa, regulando a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Desse modo, a ética não se limita a um campo específico, mas se estende a todas as esferas da vida, esteadas em princípios que buscam orientar o comportamento humano em consonância com o bem.

Em Aristóteles (séc. IV a.C., 2014) é ciência da praticidade, isto é, uma disciplina voltada para a ação prática, cujo objetivo último é a conquista da *eudaimonia* - felicidade ou boa vida -, alcançada pela prática das virtudes. A *eudaimonia* não é um estado passivo, mas resulta da prática contínua das virtudes, que orientam o indivíduo na busca pelo equilíbrio e realização plena de sua natureza. Para o filósofo, as virtudes (*areté*, ou excelência humana ou moral) são desenvolvidas pela educação, por meio do treinamento e consolidação de hábitos. Exemplificando, argumenta:

De fato, aprendemos, nesse caso, executando o que teremos que executar. Exemplo: homens se tornam construtores construindo e se tornam tocadores de lira tocando lira. Analogicamente, é a realização de atos justos que nos torna justos, a de atos moderados que nos torna moderados, a de atos corajosos que nos torna corajosos (Aristóteles, séc. IV a.C., 2014, livro II, 1103b).

O filósofo considera as virtudes práticas essenciais para a realização da felicidade orientada pelo Bem Comum. Explica que a virtude moral consiste no equilíbrio entre dois extremos – excesso e deficiência –, conduzindo a decisões ajustadas às circunstâncias e guiadas por uma avaliação racional. Nesse contexto, a virtude não se limita ao mero conhecimento do que é correto, mas exige uma escolha deliberada e constante de agir em conformidade com esse princípio.

No Humanismo Integral, Maritain (2018, p. 219), sustenta que “as virtudes políticas e sociais têm um caráter essencialmente moral”, e não se restringem a funções pragmáticas ou institucionais, mas ancoram-se em princípios éticos e valores universais que orientam a ação humana em direção ao Bem Comum. Na visão do autor, a Ética integra a existência humana e vida social, dado que

não são nem teoremas nem ídolos, mas as regras supremas de uma atividade concreta que visa uma obra a realizar em tais e em tais circunstâncias, mediante regras mais próximas e também, definitivamente, mediante as regras *já estabelecidas antecipadamente* da virtude da prudência, que aplicam os preceitos éticos aos casos particulares no clima de uma vontade concretamente reta. Eles não querem devorar a vida humana, eles existem para edificá-la (Maritain, 2018, p. 222, grifo do autor).

Alinhando-se à ideia aristotélica de que as virtudes são disposições práticas, Maritain (2018) sustenta a relevância de princípios éticos universais, enfatizando que sua aplicação não deve ser rígida nem desvinculada da realidade concreta. Reconhece que a prudência é essencial para adaptar esses princípios às particularidades de cada situação, garantindo uma ética assentada tanto na universalidade quanto na consideração das circunstâncias práticas. Maritain (1968, p. 152) ao expressar que “o que tem grande importância para a virtude é o amor; porque o obstáculo fundamental à vida moral é o egoísmo e porque a mais profunda aspiração da vida moral é ser libertada de si mesmo”, coloca a necessidade de ensinar a amar como parte nuclear da educação da pessoa. Esse ensino orienta o discernimento entre formas saudáveis e prejudiciais de amor, promovendo uma educação ética mais autêntica.

A Ética das Virtudes, para von Hildebrand (2021, p. 7-8), não se limita a ações transitórias, mas envolve qualidades duradouras que formam o caráter humano, “inerentes unicamente ao homem, só no homem se podem realizar” e não se desenvolvem espontaneamente, igual a beleza ou inteligência, mas

têm origem em atitudes livres e conscientes; exigem uma colaboração essencial. A sua presença depende de uma dedicação consciente e livre. E quanto mais o homem se abrir aos valores éticos, quanto mais pura e incondicionalmente se dedicar a eles, tanto mais rico será também ele próprio em valores morais (Von Hildebrand, 2021, p. 8).

Segundo o referido filósofo, o caráter apoia-se na apreciação do bem e manifesta-se em atitudes de bondade, veracidade, fidelidade e responsabilidade. Sustentando que a Ética repousa essencialmente na distinção entre o valor intrínseco da verdade e o não-valor do erro, assevera que

se não entender o valor que há numa vida humana ou o não-valor de uma injustiça. Se alguém se interessa apenas por saber se determinada coisa o satisfaz ou não, se lhe é agradável, em vez de se interrogar sobre o seu significado, a sua beleza, a sua bondade, ou sobre o que vem a ser em si mesma; numa palavra, se não se interessa por saber se essa coisa é *valiosa*, é-lhe impossível ser moralmente bom (Von Hildebrand, 2021, p. 8).

O foco exclusivo na satisfação pessoal, sem reconhecer o valor intrínseco, impede ações virtuosas. Von Hildebrand (2009, p. 26) argumenta que o reconhecimento desse valor surge do amor, manifestado pelo “comprometimento [*Hingabe*] com a outra pessoa, pela afirmação do outro em sua existência e por um tipo único de solidariedade com ele”. Ao vincular amor à virtude, expõe que a moralidade exige superação do egoísmo e resposta-valor à dignidade do outro. A resposta-valor está ligada à capacidade humana de reconhecer valores éticos, descrita por von Hildebrand (1972, p. 33): “Todo bem que possui um valor nos impõe uma obrigação de dar uma resposta adequada a ele”. O relacionamento amoroso com o objeto aprofunda a percepção e convicção de suas qualidades, gerando uma resposta afetiva que reconhece suas características intrínsecas. Nesse contexto, vontade e afetividade, embora distintas, complementam-se na adesão aos valores morais. Von Hildebrand (2007, p. 148) esclarece que a vontade direciona as ações para o que é possível, enquanto a resposta afetiva “pressupõe que o objeto seja real”, não sendo criada pela vontade. Embora central na moralidade, a vontade depende da afetividade para atingir uma dimensão mais elevada, que orienta a escolha consciente de valorizar o que é bom e digno. A relação afetiva, guiada pela atenção e vontade, culmina em uma felicidade genuína, que, conforme von Hildebrand (1972, p. 32), “é essencialmente um epifenômeno [...] flui superabundantemente dela”. Nessa perspectiva, o sentimento não determina o valor, mas resulta do reconhecimento da causa que origina a experiência ética, evidenciando que amor é um ato moral.

Na mesma linha filosófica, Sucupira-Lins (2025) argumenta que a ética é o conjunto de virtudes que orientam o comportamento moral do cidadão. Insiste que são aprendidas por meio da vivência social. Para que sejam realizadas

Devem ser trabalhadas de forma consciente, visando a incorporação total na pessoa, naquilo que foi traduzido para o latim como *habitus*, sem, contudo, haver uma aproximação com o termo *hábito* estabelecido pela psicologia comportamental, notadamente porque as virtudes dependem da liberdade e vontade do ser humano (Sucupira-Lins, 2025, p. 5).

Para a filósofa, a ética não é apenas um campo filosófico teórico, mas um princípio norteador das relações humanas, indispensável para as práticas educacionais que promovam o respeito à pessoa e a pluralidade e diversidade cultural.

Ricoeur (1991, p. 224) associa a Ética à responsabilidade nas relações interpessoais e institucionais, assinalando que “o outro é tão outro quanto o ‘tu’”. Correlativamente, a justiça estende-se mais longe que o face-a-face”. Desse modo, a Ética não se restringe às

interações individuais, mas também direciona as práticas institucionais, promovendo responsabilidade e justiça em todas as esferas de convivência, regulando as relações diretas para sustentação da coesão e equidade no tecido social. Para o autor, as instituições são

estrutura de viver-junto de uma comunidade histórica – povo, nação, religião etc. -estrutura irreduzível às relações interpessoais e, no entanto, religada a elas num sentido notável, que a noção de distribuição [...]. É por costumes comuns e não por regras constrangedoras que a ideia de instituição se caracteriza fundamentalmente. Somos por esse meio levados ao *éthos* de onde a ética tira seu nome (Ricoeur, 1991, p. 227).

A justiça, segundo o filósofo, baseia-se na distribuição justa, refletida em práticas cotidianas responsáveis. A ética da responsabilidade articula-se a inter-relação entre reflexividade, alteridade e solicitude. Ricoeur (1991, p. 155) assevera: “Da mesma forma que a solicitude não se acrescenta de fora à estima de si, assim também o respeito devido às pessoas não constitui um princípio moral heterogêneo com relação à autonomia do si, mas desenvolve aí, no plano da obrigação, da regra, a estrutura dialógica implícita”. A autonomia nos processos relacionais requer o respeito mútuo, considerado uma obrigação ética que exige responsabilidade moral.

Na ética de Murdoch (2013, p. 93) a vontade educada, por si só, não é suficiente para conduzir à ação ética. “É na capacidade do amor, isto é, de *ver*, que consiste a liberação da alma em relação à fantasia. A liberdade que é um objetivo humano adequado é a liberdade em relação à fantasia, isto é, o realismo da compaixão”. Para a autora, fantasia é proliferação de imagens e desejos criados pelo ego, que distorcem a visão da realidade, incluindo ideais elevados ou alvos impraticáveis, que, em grande parte, guiam a vontade. Nesse sentido, a liberdade não se encontra no exercício da vontade de impor a própria visão do mundo, mas na capacidade de ver as coisas como realmente são, decorrente da atenção paciente à realidade e à percepção do Bem. Murdoch (2013, p. 92) diz que “a autoridade do bem nos parece algo necessário porque o realismo requerido para a bondade é um tipo de capacidade intelectual de perceber o que é verdadeiro, ao mesmo tempo, suprimindo o eu”. A visão orientada pelo amor leva a compreensão profunda do ser humano, suas necessidades e desejos comuns, dificultando a objetificação dessas experiências.

A complexidade da Ética e moral na atualidade é retratada por La Taille (2001, p. 69), que observa a preferência pela palavra ética, por associá-la à perspectiva não autoritária e coercitiva. Entretanto, seu uso não garante proteção contra abusos de poder ou concepções infantilizadas e extremamente controladoras, a exemplo da moda do “politicamente correto”.

Este fenômeno, em seu afã normatizador, confunde humor com humilhação, respeito com contenção verbal e princípios com regras. La Taille (2001) esclarece que, enquanto a moral se refere às leis que normatizam as condutas humanas, a ética corresponde aos ideais que dão sentido à vida, sendo ambas complementares.

Maritain (2018) e von Hildebrand (2021) explicam que a aversão à palavra moral é fruto do falso moralismo. Para Maritain (2018, p. 88), o responsável por essa distorção é o homem pequeno-burguês, “uma produção farisaica e decadente nascida do espírito puritano ou jansenista e do espírito racionalista”, cuja visão superficial e legalista corrompe a moral, privilegiando a aparência e o materialismo em detrimento do caráter e do amor. Von Hildebrand (2021, p. 123) observa que a distorção proveniente da “pseudomoralidade farisaica” é frequentemente utilizada como pretexto para desacreditar a moral e gerar antipatia pelos preceitos morais, originando a “ética situacional”, que se afasta dos valores universais.

O uso do termo ‘moral’ nesta tese reflete o reconhecimento de seu valor intrínseco e profundidade intencional. Adotá-lo representa ruptura com preconceitos arraigados, enquanto evitá-lo perpetua equívocos conceituais, distorcendo seu papel na coesão social.

3.2.1 Virtudes

Virtude é a maneira de ser, explica Aristóteles (Séc. IV a.C., 2014), adquirida pela educação e aprimorada pelo hábito. Nenhuma virtude é natural; é necessário tornar-se virtuoso. Aristóteles (Séc. IV a.C., LII, 166, 2014) ensina que é na “prática em transações com nossos semelhantes que se produzem os justos e os injustos”. As virtudes éticas são qualidades que possibilitam aos indivíduos desempenharem seus papéis sociais de maneira eficaz, refletindo a excelência pessoal que os capacita a agir com responsabilidade e atender às expectativas sociais.

Para Comte-Sponville (1999, n.p.), a virtude desempenha um papel central no processo de humanização. Distingue a hominização, entendida como um processo biológico que insere o ser humano na espécie, da humanização, que é uma exigência cultural e ética. Nesse contexto, a humanização se realiza pela prática das virtudes, definidas como a “capacidade de agir *bem*” e viver de acordo com valores que transcendem a dimensão

biológica, promovendo a excelência humana. Dessa maneira, a virtude é um elemento imprescindível para que o ser humano alcance sua plena realização cultural e ética.

Alasdair MacIntyre (2001, p. 254) argumenta que as virtudes são necessárias para o desenvolvimento pleno do ser humano, pois fornecem ao “indivíduo os meios de organizar suas emoções e desejos, de decidir racionalmente quais cultivar e incentivar, quais inibir e reduzir”. Para o autor, as virtudes não são apenas disposições de caráter, mas capacidades que aperfeiçoam a ação ética e a racionalidade prática. A falta de virtudes compromete a autorregulação do sujeito, gerando um desequilíbrio interno que impede a tomada de decisões morais e o direcionamento adequado de suas energias. Essa situação dificulta o alinhamento entre a intenção e a ação em relação ao que é moralmente bom e racionalmente desejável, prejudicando o comportamento moral de forma consciente.

De acordo com von Hildebrand (2021) as virtudes desempenham um papel basal na constituição do ser humano e na formação de seu caráter moral. Em von Hildebrand (2021, p. 58), a virtude é a qualidade que integra o caráter, e “não se cifra num ato isolado; antes é uma qualidade do homem, parte constitutiva do seu ser duradouro, uma posição ou atitude fundamental”, para o agir ético e consistente.

Para atitudes éticas, é necessário compreender e avaliar criticamente os valores transmitidos pelas gerações passadas, pois nem todos os valores herdados são positivos. A distinção feita por von Hildebrand (2021) entre valores morais, extramorais e moralmente relevantes auxilia na identificação do que é transitório e do que é imutável, orientando a reflexão ética.

- Valores morais são aqueles que intrinsecamente diferenciam o bem do mal. Possuem uma transcendência que ultrapassa o tempo e as circunstâncias. Exemplo: respeito, veracidade, fidelidade.

- Valores extramorais não são bons ou maus em si, mas podem influenciar a vida moral, servindo como suportes ou complementos em determinadas situações. Exemplo: coragem, autocontrole, eficiência.

- Valores moralmente relevantes são aqueles que, embora não sejam morais por natureza, adquirem significância moral em contextos específicos. Por exemplo, aliviar o sofrimento do outro.

Na esfera moral não é possível selecionar partes ou fazer escolhas arbitrárias do que constitui uma ação moral. A moralidade não é algo que se possa segmentar ou relativizar. Von Hildebrand (2021, p. 123) exemplifica:

Quem quer que diga: Talvez venha a fazer algo de errado, mas nunca farei algo de mal, deixa entrever o fato de que para ele é a qualidade específica da maldade que deve ser levada a sério, que para a sua conduta prática ele não considera a alternativa entre o bem e o mal, mais sim entre o nobre e o ignóbil.

O fenomenólogo explica que quando um valor moral se torna dominante na esfera moral, perde seu caráter puramente moral e passa a incorporar aspectos extramoriais, adquirindo uma função que não é objetivamente justificada. A presença desses substitutos é precisamente o ponto para compreender as mudanças nas virtudes e na moralidade ao longo do tempo. A moral genuína não muda; o que varia são esses substitutos, conforme os períodos históricos e as comunidades políticas e culturais.

De acordo com Seifert (1996), a motivação para uma ação moral não está relacionada a fatores externos, independentemente de recompensas ou consequências externas. Esclarece esse estímulo deriva da própria importância objetiva do valor moral da ação, conforme explanado a seguir:

O objeto motiva ao agente também por uma importância que, por assim dizer, “descansa nela mesma”, pelo seu “valor absoluto”. Este valor “absoluto” está fundado objetivamente no ente mesmo e sua íntima excelência, enraizada no ser, é a “fonte” última sem a qual a razão não poderia “encontrar” em parte alguma, nenhum princípio prático supremo. Por conseguinte, na ação moral o agente dá ao objeto da ação “o seu” que lhe corresponde (Seifert, 1996, p. 144).

A obrigação moral surge quando o agente, ao tomar consciência da importância do objeto da ação, reconhece sua responsabilidade de agir conforme esse valor. Seifert (1996) rejeita concepções utilitaristas, hedonistas e eudemonistas, argumentando que a moralidade não pode ser reduzida a efeitos, prazer subjetivo ou à mera busca da felicidade individual. A ação moral deve ser impulsionada pela compreensão da dignidade do que deve ser feito, na objetividade dos valores e responsabilidade pessoal em relação a eles.

Na estruturação de uma sociedade ética, Von Hildebrand (2021) estabelece as virtudes Reverência, Fidelidade, Responsabilidade, Veracidade, Bondade, Comunhão e Esperança como pilares para a convivência moral e justa. Essas virtudes são decisivas para a formação do caráter e o fortalecimento dos laços sociais, garantindo o Bem Comum. Nesse contexto, von Hildebrand (2021, p. 137) distingue as virtudes em “moralidade cristã” e

“moralidade natural”, associando a bondade à primeira e a veracidade à segunda. Com base nessa distinção, selecionamos as virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade para o desenvolver a educação ética no Ensino Médio Integrado. Incorporadas ao processo formativo, essas virtudes servem de pilares na construção da identidade moral do estudante.

3.2.1.1 Reverência

A virtude Reverência¹, segundo von Hildebrand (2021, p. 10), “é aquela atitude fundamental que, por assim dizer, se pode apontar como mãe de toda a vida moral, porque é ela que, antes de mais nada, permite abeirar-se do mundo e abrir os olhos para os valores que encerra”. A Reverência começa com a compreensão profunda da limitação humana, o que enriquece a vida interior. Esse fenômeno psicológico, composto por estados subjetivos de consciência, eleva a experiência ao plano espiritual, conectando-a às verdades eternas e universais.

Von Hildebrand (2021, p. 12) enfatiza que a Reverência é uma atitude de humildade e abertura, na qual o indivíduo, “livre da soberba e da avidez, longe de encher o mundo com seu ‘eu’”, se dispõe a reconhecer e respeitar a dignidade e a nobreza do que existe, permitindo que o outro se desenvolva em sua peculiaridade. Essa prática conduz à apreensão plena dos valores, transcende a esfera intelectual e alcança experiência metafísica. Para von Hildebrand (2021) a Reverência possibilita o verdadeiro amor, pois permite o respeito à individualidade do outro, sem imposição de interesses pessoais.

Reverência é a condição *sine qua non* para a apreensão das virtudes éticas, formando a base moral e intelectual das relações. Von Hildebrand (2021, p. 15) problematiza as posturas humanas ao questionar: “Como há de alguém abrir-se realmente a um outro, como há de sacrificar-se por ele, se não faz ideia da preciosidade e da abundância que se encerram numa alma humana, se não tem nenhum respeito por esse ser?”. Nesse aspecto, reverenciar não é reação instintiva ou emocional, mas um processo intelectual que exige apreensão da natureza do ser humano.

¹ No livro *A arte de viver*, publicado no Brasil, a virtude Reverência foi traduzida como Respeito. Optamos, neste trabalho, por manter o termo original.

Von Hildebrand (2021), esclarece que Reverência não significa submeter-se cegamente a algo ou alguém, pois resultaria em alienação, e perda da liberdade espiritual. O autor descreve essa visão superficial:

O seu olhar “resvala em tudo estupidamente”, sem penetrar no verdadeiro sentido e valor de qualquer assunto. É também “miope”, e põe-se tão “perto” de tudo, que lhe escapa o conhecimento da verdadeira essência das coisas; deste modo, não concede a nada do que existe o “espaço” necessário para que se desenvolva na sua peculiaridade e plenitude, e o mundo fecha-lhe por seu turno a sua amplitude, profundidade e altura (Von Hildebrand, 2021, p. 12).

Na condição de alienado, o indivíduo não reverencia, pois não reconhece a beleza e o valor intrínseco do objeto. Von Hildebrand (2012, p. 57) distingue a Reverência da veneração, explicando que esta última “somente ocorre entre pessoas”, em reconhecimento de gratidão, confiança, obediência e amor. A Reverência, por sua vez, envolve o reconhecimento da condição de seres inacabados e dependentes, permitindo a abertura ao encontro e à recepção dos valores, o que amplia a autonomia e sensibilidade.

O filósofo Paul Woodruff (2001) ensina que a Reverência não é sinônimo de respeito. O respeito falha ou acontece, dependendo da situação, enquanto a Reverência é uma virtude que orienta o que é certo em relação ao comportamento da pessoa frente ao outro, à arte, tecnologia e natureza. Confessa não ter uma definição exata de Reverência, mas a descreve como a capacidade de sentir admiração, respeito e vergonha quando apropriado, conforme podemos ler:

A reverência começa em uma compreensão profunda das limitações humanas; disso cresce a capacidade de ficarmos maravilhados com o que quer que acreditemos que esteja fora do nosso controle — Deus, verdade, justiça, natureza, até mesmo a morte. A capacidade de admiração, à medida que cresce, traz consigo a capacidade de respeitar os outros seres humanos, falhas e tudo. Isso por sua vez promove a capacidade de ficarmos envergonhados quando mostramos falhas morais que excedem a cota humana normal (Woodruff, 2001, p. 3).

Essa virtude impede que os seres humanos pensem que são deuses, e passem a moderar a arrogância, favorecendo uma relação mais justa e equilibrada. Argumenta que, ao contrário do que se poderia supor, a reverência não pertence exclusivamente a uma religião, mas à estrutura social, sem a qual o poder se torna tirania, a educação se esvazia e a vida pública se degrada. Observa que a irreverência é exaltada na cultura contemporânea, especialmente pelos meios de comunicação, a qual não é sinônimo de crítica legítima ou sagacidade, e sim o desprezo pelo que merece respeito e a incapacidade de reconhecer algo

maior que si próprio. Segundo Woodruff (2001), na esfera política, o desprezo pela Reverência leva ao autoritarismo, pois o governante irreverente ignora as vozes dos mais fracos.

Ainda de acordo com Woodruff (2001), no plano pessoal, essa carência gera relações superficiais, incapazes de sustentar vínculos autênticos. Sem Reverência, o respeito mútuo se dissolve, exércitos degeneram em bandidos e a natureza é tratada com indiferença. A irreverência alimenta a brutalidade. Enfatiza que a Reverência não se confunde com submissão cega, mas exige discernimento moral para que se saiba respeitar todas as pessoas. Ao enaltecer a Reverência na vida humana, Woodruff (2001, p. 15) lembra: “Podemos estar divididos uns dos outros por nossas crenças, mas nunca pela reverência. Se você deseja paz no mundo, não ore para que todos compartilhem suas crenças. Ore em vez disso para que todos sejam reverentes”. Sem essa virtude, a sociedade se torna brutal e egoísta. Mais do que um simples gesto de deferência, a Reverência é a base de um convívio humano pleno e digno.

Convergindo com a ideia de que a Reverência é o alicerce da convivência, Sucupira-Lins (2018, p. 500) entende que a formação da pessoa, visando também a sua cidadania, tem início na Reverência, pelo “deslumbramento do próprio ser humano que se vê diante de algo maior, seja na natureza, como o oceano, ou em ordens transcendentais.” Essa atitude é o ponto de partida para o respeito à pessoa. Emerge da humildade diante do mistério humano, que escapa à razão e à intuição, e orienta pensamentos e atitudes virtuosas. Para a educadora, reverenciar transcende gestos cerimoniais, configurando-se em uma atitude de contemplação diante de realidades que excedem a pessoa. Frisa que reverenciar não é inato, exige a consciência da dignidade humana e uma formação ética para evitar sua banalização. Desse modo, reforça o papel da educação na construção da identidade moral, explicando que esta não se desenvolve por meio de regras abstratas, mas se cultiva em experiências partilhadas no âmbito da comunidade.

A Reverência, conforme definida por Sucupira-Lins (2019) em seu canal no YouTube, é uma virtude imprescindível para o desenvolvimento de uma postura ética e respeitosa diante da vida. Paradoxalmente é esquecida na contemporaneidade. Enquanto os valores são amplamente discutidos, a banalização da vida impede a reflexão da importância dessa virtude na educação desde a infância. Trata-se, antes de tudo, de uma contemplação que conduz ao deslumbramento diante de algo maior que a própria pessoa observadora. Pode emergir espontaneamente frente à grandiosidade da natureza, mas sua manifestação mais essencial e significativa se dirige à própria pessoa humana.

Sucupira-Lins (2018) argumenta que a reverência não é inata, mas deve ser cultivada. A criança, ao nascer, não possui sequer consciência de si mesma, nem tampouco da dignidade do outro. Sem um acompanhamento cuidadoso, o deslumbramento inicial pode perder-se na rotina, tornando-se um automatismo insensível. O cultivo dessa virtude é indispensável para que se desenvolva a apreciação pelas pequenas coisas da vida e para que o ser humano seja reconhecido como merecedor do respeito devido à sua dignidade. Por isso, a educação para a Reverência é indispensável na formação integral do ser humano.

3.2.1.2 Responsabilidade

A virtude Responsabilidade, segundo von Hildebrand (2021, p. 40) “é a base indispensável de uma verdadeira vida moral”, devido à nítida consciência das consequências das ações. A pessoa dotada de senso de responsabilidade contrapõe-se à incerteza relacional, pois entende

toda a seriedade do mundo dos valores e suas exigências, levando-as em consideração. Tem presente a seriedade e o caráter irrevogável da realidade em cada decisão. [...] A sua vida tem, assim, o cunho da maturidade, da seriedade em vez da frivolidade, da hombridade em vez do infantilismo” (Von Hildebrand, 2021, p. 39, grifo do autor).

Na construção da identidade moral, a responsabilidade deve ser cultivada, pois conduz a ações pautadas na seriedade e coerência com os valores éticos. Para von Hildebrand (2021, p. 34) a formação do caráter ocorre por meio da vigília moral, que “é a alma da atitude fundamental que denominamos *<senso de responsabilidade>*. Somente quem for consciente do peso moral de seus atos fará a justiça à seriedade Suprema que reside nas exigências do mundo dos valores”. A vigilância exige consciência do peso moral dos atos e reconhecimento da autoridade objetiva dos valores, que impõem ação ética às exigências da existência humana.

O agir responsável baseia-se no reconhecimento da dignidade e nobreza inerentes a cada ser, resultando a uma atitude de respeito. Von Hildebrand (2021, p. 35) ressalta que a postura de respeito e abertura aos valores permite captar os imperativos morais expressos nos mandamentos “tu deves” e “tu não deves”, intrínsecos aos próprios valores, comprometendo-se, assim, com ações orientadas pela responsabilidade. Von Hildebrand (2021, p. 41) alerta para dois desvios do senso de responsabilidade: arrogância moral, que

cria uma “sobrestimação da missão que nos incumbe no mundo”, e escrúpulo exagerado, caracterizado pela preocupação excessiva com o cumprimento de regras, que gera medo irracional de errar e busca por validação externa.

O senso de responsabilidade é uma característica do sujeito autônomo, que tem clareza do valor em questão, podendo, segundo von Hildebrand (2021, p. 41), “inflamar-se inteiramente na respeitosa ‘escuta’ do que é objetivamente justo, bom e belo”, evidenciando sua *disponibilidade* genuína para incorporar os princípios à vida cotidiana. Desse modo, ser responsável não é apenas em relação a ação em si, mas adentra no reconhecimento dos valores envolvidos. Nas palavras de von Hildebrand (1988, p. 29): “O essencial não é que a decisão do homem responsável se baseie num dado intuitivo ou numa reflexão examinadora, mas que o valor se lhe depare claro e inequívoco”. A pessoa responsável não se confunde com o orgulhoso e obstinado, que toma todas as decisões com base apenas em seu próprio juízo. Consciente dos limites de sua sensibilidade para os valores e de sua competência, em vez de se apoiar em impressões imprecisas, busca a orientação de quem possui maior clareza moral e discernimento dos valores.

Para Maritain (1968), a Responsabilidade é elemento central da moralidade, que deve ser cultivado por meio da Educação e reflexão ética, permitindo que a pessoa aja de forma livre e consciente em suas vidas. Para Maritain (1959, p. 162) “tanto para a organização escolar, quanto para o cidadão individualmente, a liberdade, os direitos e a autonomia têm, como correspondentes, a responsabilidade, os deveres e as obrigações morais”. Essa consciência proporciona uma vivência moralmente íntegra.

De acordo com Ricoeur (1991), a ética da responsabilidade combina duas dimensões: a prospectiva, voltada às consequências futuras das ações, e a retrospectiva, que considera o vínculo moral com o passado, sustentando essa ética. A reflexão desse vínculo fortalece e justifica a responsabilidade ética no presente e futuro. Nas palavras do filósofo:

A responsabilidade implica que alguém assuma as consequências de seus atos, isto é, admita alguns acontecimentos vindouros como representantes dele próprio, a despeito de o fato de não terem sido expressamente previstos e desejados; esses acontecimentos são, apesar dele, sua obra (Ricoeur, 1991, p. 342).

A responsabilidade moral exige a aceitação das consequências das decisões, reconhecendo a continuidade dos atos, independentemente da intenção, desde que resultantes de sua própria ação. A Ética da responsabilidade se manifesta na prática docente voltada à formação ética dos alunos. Na dimensão retrospectiva, o professor reconhece que

a ênfase exclusiva em conteúdos acadêmicos negligenciou a formação moral dos estudantes, comprometendo sua capacidade de enfrentar conflitos éticos. Na dimensão prospectiva, adota uma abordagem que integra valores éticos ao ensino, fortalecendo a formação moral dos alunos, preparando-os para assumir responsabilidades. Nesse enfoque, a ética da responsabilidade consiste em agir corretamente, assumir as consequências das escolhas e buscar soluções justas e equilibradas para todos.

Na filosofia de Ricoeur (1991, p. 344), a responsabilidade decorre da ideia de “ser-no-mundo” e da condição de “ser-em-dívida”. O ser-no-mundo implica que a identidade pessoal é situada em relação ao outro e ao ambiente, enquanto o ser-em-dívida sucede da interdependência do outro, tornando o sujeito consciente de sua obrigação ética. A ‘dívida’, entendida como obrigação moral, revela o reconhecimento da alteridade e a necessidade de respondê-la com respeito à dignidade humana.

A Responsabilidade fortalece a coesão social e a ética, pois orienta o indivíduo a assumir as consequências de seus atos e a agir de forma consciente e justa. Uma sociedade em que os cidadãos não se sentem responsáveis por suas escolhas e impactos corre o risco de perder sua estrutura moral, favorecendo a negligência e o egoísmo.

3.2.1.3 Veracidade

Para Von Hildebrand (2021) a virtude Veracidade é resposta moralmente madura e consciente, ao valor da realidade, que se opõe à falsidade e ilusão. O homem veraz é aquele

em que todas as posições tomadas e todo o comportamento são reais; o homem que não enfeita nem exagera o que há nele, que não olha de través para si nem para os assuntos que lhe estão a exigir uma resposta. É o modelo da *lisura*, é - sem tirar nem pôr - o homem *objetivo* no mais alto sentido da palavra, aquele que na sua atitude fundamental é senhor de uma autêntica consagração aos valores; aquele que se conserva livre de si e da própria soberba (Von Hildebrand, 2021, p. 49-50).

A pessoa autêntica reconhece a responsabilidade por suas ações à luz da verdade, busca refletir a realidade em suas palavras e respeita a seriedade de cada afirmação, opondo-se àqueles que a distorcem conforme seus desejos.

Para von Hildebrand (1988, p. 41), “a veracidade é o alicerce de toda a autêntica vida comunitária, das relações humanas, do verdadeiro amor, do trabalho profissional, do conhecimento genuíno, da autoeducação e das relações do homem com Deus”. O veraz

aceita a imperfeição humana e reconhece sua falibilidade, mas permanece fiel à verdade, não por conformidade, mas por compromisso contínuo com a realidade, que exige autossuperação. Nessa perspectiva, a veracidade implica a superação do egocentrismo.

Segundo von Hildebrand (2021, p. 50), veracidade e humildade são interligadas, refletida na máxima “a humildade é a verdade”, e de forma inversa: “só o humilde é realmente verdadeiro”. A soberba, antítese da humildade, implica a tentativa de ignorar ou manipular a realidade, manifestando atitudes arrogantes e egoístas, sem reconhecer a finitude, vulnerabilidade e a necessidade de humildade do ser humano. Essa postura resulta em inautenticidade e falsidade, negando explicitamente o real. A veracidade, por sua vez, surge da aceitação e respeito pela realidade, sendo a manipulação desta um precursor da mentira. Von Hildebrand (2021, p. 43) considera o mentiroso “portador de uma grande desvalia moral”, cuja existência compromete toda a integridade da vida moral. A mentira ocupa posição central em suas críticas, visto que há um desrespeito pelos valores, abuso da capacidade humana de testemunhar a verdade e afronta a dignidade do ser. Von Hildebrand (1988, p. 41) considera a gravidade da mentira “de tal magnitude que nenhuma situação do mundo nos poderia permitir passá-la por alto”. Mentir não é apenas falha moral, mas ataque à estrutura ética da existência humana.

O tema da mentira envolve dois problemas filosóficos: se é inerente à natureza humana e se entra em contradição com a verdade. Diversos pensadores da Antiguidade, tanto pagãos quanto cristãos analisaram o tema. Segundo Costa (2019), Agostinho foi o primeiro teólogo cristão a tratar a questão sistematicamente, com o objetivo de refutar a interpretação equivocada de alguns católicos que viam certas formas de mentira como moralmente aceitáveis, considerando-as um ‘mal necessário’ para evitar um ‘mal maior’. Para Agostinho (2019, p.18), “mente aquele que tem uma coisa em seu espírito e enuncia outra diferente com palavras ou outros sinais”. O mentiroso não age por fraqueza moral (*akrasia*), mas deliberadamente, sendo sua culpa determinada pela intenção de enganar. Essa concepção é reforçada ao afirmar que “não é todo aquele que diz algo falso que está mentindo, se crê ou opina ser verdadeiro o que diz”. Desse modo, a mentira não se define apenas pela falsidade do que é dito, mas pela intenção de enganar.

Dessa perspectiva, Agostinho propõe uma ética de princípios imperativos, que não apenas proíbe a mentira, mas busca eliminar concessões ou exceções que, gradativamente, corrompem as relações humanas, tanto na esfera privada quanto na pública, comprometendo os princípios morais de uma vida autêntica.

Ricoeur (1968, p. 167) explora a diferença entre verdade e mentira, enfatizando seu impacto nas relações humanas: “A verdade não se contradiz, a mentira é legião; a verdade congrega os homens, a mentira os dispersa e põe em conflito”. A verdade, um ideal cognitivo, é força integradora que une pessoas na compreensão compartilhada da realidade. O conceito de verdade em Ricoeur (1968) articula as dimensões epistemológicas e éticas, explorando as complexas relações entre mentira, veracidade, erro e verdade. Argumenta que

Enquanto permanecermos em um plano vulgar de verdade - no enunciado indolente das proposições costumeiras (do tipo: “está a chover”), o problema da mentira diz respeito somente ao dizer (digo falsamente aquilo mesmo que sei ou creio não ser verdadeiro; não digo aquilo que sei ou creio ser verdadeiro). Essa mentira que supõe, portanto, o conhecimento da verdade, tem por contrário a veracidade, ao passo que a verdade tem por contrário o erro. Os dois conjuntos de contrários - mentira-veracidade, erro-verdade - parecem então não terem relação (Ricoeur, 1968, p. 193-194).

A mentira, com base no conhecimento da verdade, difere da veracidade, que se caracteriza pela disposição de expressar a verdade. Enquanto a mentira implica em afirmar falsamente algo que se sabe ou acredita ser falso, a verdade se opõe ao erro, não à mentira. Para Ricoeur (1968, p. 194) “o espírito de verdade está em respeitar a complexidade das diferentes ordens de verdade; é o reconhecimento do plural”. No entanto, essa pluralidade suscita o desejo de unificação, que, ao impor unidade absoluta, pode ser distorcida pelo espírito de mentira. Nesse contexto, Ricoeur (1968, p. 196) assevera que “a verdade não pode em última análise ser múltipla, o que seria negar-se a si mesma. Verdadeiro e Uno são duas noções permutáveis. A mentira é que é legião, o erro é que se manifesta na pluralidade. Esperamos o Uno quando esperamos o Verdadeiro”. A unidade da verdade é indispensável nos campos cognitivo, ético e político, pois preserva a integridade das relações humanas e impede a manipulação.

No âmbito educacional, Gardner (2012, p. 154) informa que “é durante a adolescência que a posição da pessoa em relação às verdades e como ela continuará a estabelecê-las depois de concluído o ensino formal passa a ser um hábito mental para toda a vida”. É na adolescência que se começa a formar os próprios valores e revisar as razões para os códigos morais, enquanto também se torna mais consciente das influências externas, especialmente da mídia e pares, que influenciam sua percepção. Sucupira-Lins (2013a, p. 94) observa tal influência e alerta para a clareza ética nas decisões do educador: “As escolhas realizadas por uma pessoa têm embasamento naquilo que esta reuniu em sua personalidade, conforme aprendeu virtudes e valores. Ética é sempre uma questão de decisão”. Os valores

internalizados ao longo da vida, demonstram que a ética não é apenas um conjunto de regras, mas um exercício consciente de integrar os princípios assimilados na prática cotidiana.

A Veracidade sustenta o diálogo autêntico e a confiança entre as pessoas. No contexto contemporâneo, marcado pela desinformação e pelo relativismo, a busca pela verdade se torna ainda mais necessária. Sem veracidade, a comunicação torna-se distorcida, as relações são prejudicadas pela desconfiança e a sociedade pode cair em um estado de alienação e manipulação. O compromisso com essa virtude não é apenas uma obrigação moral, mas um fator determinante para a estabilidade nas relações sociais e o progresso da humanidade.

As virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade desempenham um papel central na construção de uma sociedade ética e na formação do caráter individual. Conforme exposto no Capítulo, são essenciais tanto para a experiência humana quanto para a coesão social, fornecendo um alicerce para o desenvolvimento moral e para a convivência harmoniosa. Essas virtudes garantem uma direção moral clara em tempos de crise, ao oferecerem propósito à vida humana, promovendo a harmonia entre a pessoa e comunidade.

A ação docente, conforme exposto anteriormente, é uma forte referência para a formação da personalidade dos estudantes e para sua capacidade de agir eticamente na sociedade. Por isso, o professor precisa ter o entendimento da Ética, moral e virtudes. Nessa ótica, Sucupira-Lins (2013b) atribui ao educador a responsabilidade de cultivar uma consciência moral sólida, para que sua atuação seja referência de integridade e respeito no ambiente escolar.

A moral e a ética são indispensáveis para a plenitude humana, como postulado ao longo dos capítulos anteriores. Uma prática que se baseia apenas no conhecimento científico não atende ao que há de mais essencial na vida humana, conforme questionamentos a seguir:

A concepção puramente científica do homem tende somente a coligar dados que possa medir e observar, e é levada a não considerar o ser ou a essência, não respondendo a questões tais como: Há uma alma? Existe espírito ou só a matéria? Deve-se crer na liberdade ou no determinismo? Na finalidade ou no acaso? Nos valores ou nos simples fatos? – pois tais questões ultrapassam o âmbito da ciência. A concepção puramente científica do homem só se preocupa com fenômenos. Não cogita das realidades últimas. (Maritain, 1968, p. 29-30).

Essa citação ressalta a limitação de uma visão de Educação estritamente científica do ser humano, que se restringe ao que é mensurável e observável, sem considerar questões essenciais à existência, como a liberdade e a finalidade da vida. Em um mundo permeado

pelo relativismo e pela disseminação de informações incorretas, a valorização das virtudes se torna um meio eficaz de combater a apatia e o vazio da vida contemporânea. Sem uma orientação ética definida, a sociedade corre o risco de enfrentar um cenário de desânimo e incerteza.

As virtudes éticas proporcionam o desenvolvimento pessoal ao estimular a autorreflexão e o posicionamento moral diante das situações do cotidiano. Promovem um sentido de comunidade e coesão social ao fornecer um quadro ético que permite às pessoas avaliar suas ações e tomar decisões morais. Isso é vital para manter normas de comportamento que a sociedade considera aceitáveis.

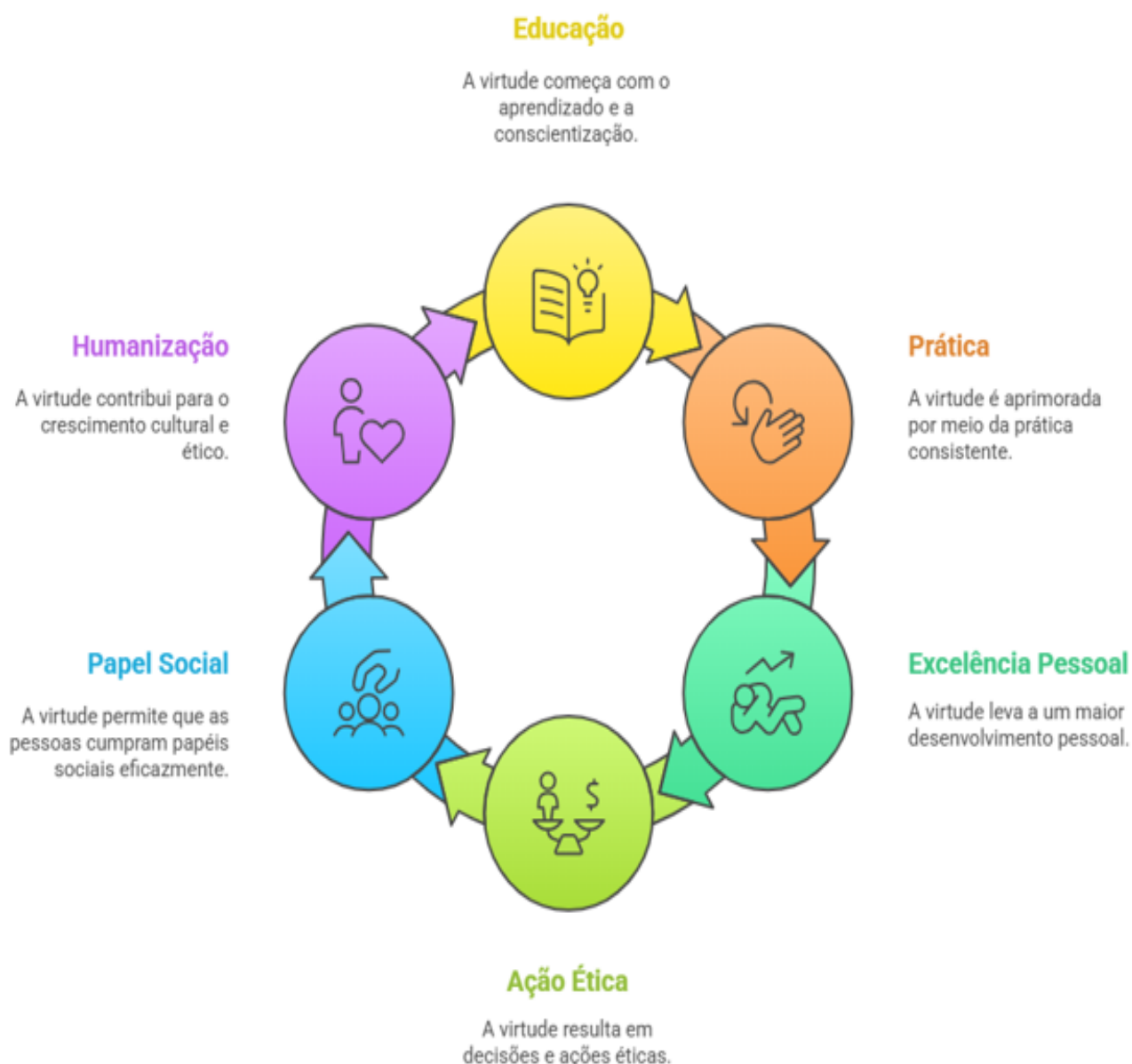
A promoção das virtudes proporciona a evolução cultural e ética da sociedade. Pinto (2024, p. 93) esclarece que “embora os valores morais existam, somente há sentido se for praticado na relação interpessoal. Não se trata de uma mera repetição de atos e sim de uma convicção que beneficia as relações sociais”. Nesse aspecto, o amadurecimento moral ocorre por meio da integração entre educação e a construção do caráter, que se desenvolve com a prática consciente das virtudes.

A Ética das Virtudes exige um processo contínuo de reflexão. Nesse contexto, a escola deve educar os alunos para que possam participar ativamente dessa construção, desenvolvendo liberdade e autonomia para pensar e julgar. A capacidade de oferecer uma resposta ao que é valioso é essencial para a vida moral. Conforme ensina von Hildebrand (2021, p. 9): “A alma de todo o comportamento eticamente bom reside na dedicação àquilo que objetivamente é valioso, no interesse por uma ação na medida em que esta encerra valores morais”. A realização plena da pessoa somente ocorre quando há o reconhecimento da importância e singularidade dos valores.

É necessário ensinar os adolescentes a reconhecer o que é valioso para uma vivência moral significativa. Ao aprimorar essa relação com os valores éticos, ocorre o enriquecimento espiritual e o fortalecimento das relações pessoais, pois a convivência se fundamenta na constância e fidelidade, não sendo influenciada por modismos ou inclinações passageiras.

A Figura 3 ilustra o papel das virtudes no processo de formação da identidade moral.

Figura 3- O Papel das virtudes na formação da identidade moral



Fonte: Autoria própria(2025).

A prática das virtudes éticas fortalece a identidade moral, capacitando a pessoa a agir com respeito, responsabilidade e autenticidade em todas as suas relações. Não é um ideal abstrato. Trata-se de uma vivência ética que permite que a autonomia floresça, alicerçada em princípios sólidos que orientam escolhas e condutas. Dessa maneira, a emancipação se manifesta na capacidade de agir com consciência e retidão, refletindo cidadãos que reconhecem tanto seus direitos quanto seus deveres para com a sociedade.

A educação ética desenvolvida no Ensino Médio Integrado, ao promover o desenvolvimento das virtudes fundamentais, tem um papel essencial na formação do jovem,

tornando-o capaz de realizar um trabalho bem-feito e de adotar uma atitude de comprometimento diante de suas obrigações. A prática da Reverência, da Responsabilidade e da Veracidade no trabalho revela uma das bases da moralidade humana, pois valoriza o outro em sua singularidade. Quando essa probidade se perde, a base moral que sustenta as relações interpessoais e sociais se enfraquece.

Ao cultivar virtudes éticas, a Educação oferece as ferramentas para que o estudante reconheça seu papel no mundo, compreenda as implicações de suas ações e desenvolva um compromisso sincero com o trabalho e com o outro. Nessa perspectiva, prepara o jovem para ser um bom profissional e agente virtuoso na sociedade, capaz de construir um futuro pautado na busca do Bem Comum.

Diante do exposto, investigamos a identificação moral de docentes e discentes diante de conflitos em sala de aula, buscando verificar se a educação ética pode se concretizar por meio das virtudes. No próximo capítulo, apresentamos a pesquisa empírica que aborda essa questão.

4. A PESQUISA

Este capítulo detalha a pesquisa, apresenta os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados, os desafios enfrentados e o processo de análise dos dados empíricos. Por fim, os resultados obtidos são discutidos em consonância com os objetivos da tese.

4.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

Detalhamos a metodologia e etapas do procedimento de pesquisa, descrevendo a triangulação dos dados, obtidos por meio da aplicação de questionários e pesquisa em documentos e sites, descrevendo o lócus e os sujeitos participantes.

4.2 TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos as análises das respostas do questionário Cenários Pedagógicos e os resultados discutidos à luz do referencial teórico, avultando os principais pontos que contribuem para a construção do E-book de Educação Ética, em consonância com os objetivos da pesquisa.

4.3 RESULTADOS

Expomos os resultados das percepções éticas de professores e alunos em situações-problema do cotidiano escolar. Evidenciamos as atitudes mais valorizadas pelos participantes e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela formação integral.

4.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

A metodologia adotada é qualitativa, seguindo as orientações de Alvez-Mazzoti (1998), que descreve os processos orientados para a compreensão de problemas específicos e o uso de múltiplos procedimentos e instrumentos para a interpretação abrangente dos dados. Optamos pelo Método Sucupira-Lins de pesquisa com Intervenção e Maior Comprometimento (Sucupira-Lins, 2015), devido à ênfase dada ao pesquisador para sua responsabilidade com a formação ética dos participantes. Essa abordagem metodológica de pesquisa-ação é voltada para pequenos grupos e se diferencia por seu foco teleológico, centrado no educando e nas finalidades educacionais. Garante rigor na coleta e análise dos dados e tem se mostrado eficaz em diversas investigações acadêmicas.

Todos os cuidados éticos foram respeitados, evitando-se qualquer constrangimento aos participantes. A pesquisa foi submetida ao Comitê e por este aprovada. Para elaboração do instrumento de coleta de dados, seguimos as orientações de Flick (2009) que recomenda os seguintes itens: critérios de não direcionamento, especificidade, amplitude e profundidade, assegurando que as respostas reflitam a realidade e os valores pessoais dos participantes, sem imposição de juízos de valor.

A pesquisa de campo foi realizada em um Campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O IF, criado a partir da Lei nº 11.892/2008, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino. Vinculada ao Ministério da Educação, a instituição possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Os sujeitos da pesquisa são alunos e professores. O convite aos docentes ocorreu durante uma reunião organizada pela Direção de Ensino, que cedeu 10 minutos para a exposição da pesquisa e convite à participação à pesquisadora. 51 professores estavam presentes, sendo 27 com formação em licenciatura e 24 em bacharelado. A média, de tempo de serviço desses docentes no IF, varia de 4 a 12 anos, com o ingresso mais recente em 2019 e o mais antigo em 2011.

Aceitaram participar da pesquisa 23 professores. O questionário, que expõe Cenários Pedagógicos, foi respondido on-line, durante o período de duas semanas.

Os estudantes selecionados são das turmas do 2º ano dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado. No campus escolhido, constavam 195 alunos matriculados no 2º ano, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, nos seguintes cursos:

Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por turmas

Eletromecânica		Eletrotécnica		Logística		Informática
A	B	A	B	A	B	U
28	24	34	15	34	30	30

Fonte: Registro Escolar (2023).

Adotamos os seguintes critérios de recorte:

- a) Nível de maturidade cognitiva: os alunos no 2º ano têm a capacidade de compreensão avançada de textos;
- b) Adaptação: nessa etapa, os estudantes estão adaptados à estrutura curricular do Campus, o que favorece a participação na pesquisa;
- c) Ausência de pressão externa: nesta fase escolar, os alunos ainda não estão preocupados com as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), priorizando, por isso as atividades curriculares regulares.

A suposição de desinteresse dos estudantes do 3º ano foi refutada, já que duas turmas solicitaram participação depois do incentivo do professor de Geografia, que explicou os objetivos da pesquisa. Esse interesse revela que, apesar da pressão do exame, os estudantes gostariam de participar da pesquisa, confirmando a viabilidade com esse grupo.

O convite aconteceu durante as aulas de Sociologia, Geografia e Filosofia, com apoio dos professores, que cederam 20 minutos para a explicação do estudo e entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que deveria ser assinado por um responsável, porque os alunos são menores de idade. Depois da coleta desses documentos assinados, verificamos que 78 alunos, entre 15 e 17 anos, obtiveram autorização para participar, sendo 33 do sexo masculino e 45 do sexo feminino. 117 alunos não o entregaram. Diante da cobrança da pesquisadora, os alunos respondiam que haviam esquecido de pedir assinatura dos pais. Uma responsável negou autorização, alegando que “escola é lugar de aprender matérias, não de enrolação com esse negócio de comportamento moral”, o que evidencia a necessidade de projetos que aprofundem a compreensão crítica da ética e moral.

A partir da proposta, apresentada no projeto de pesquisa, de contribuir para a formação do caráter dos adolescentes no Ensino Médio Integrado, elaboramos o questionário

Cenários Pedagógicos, com objetivo de conhecer a identificação ética de professores e alunos em situações-problema do cotidiano escolar. Os cenários elaborados apresentam quatro situações de conflito ético em sala de aula, concebidas para estimular a reflexão e orientar a reconfiguração de práticas e relações escolares à luz das virtudes éticas. Em todos os Cenários, a autoridade docente, gestora legítima de conflitos, é central para a formação da identidade moral do estudante, segundo enfatizam Maritain (1968) e Sucupira- Lins (2018).

As situações-problema são respaldadas na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento de Sastre e Moreno (2002), que afirmam serem os momentos conflitantes importantes por proporcionarem elementos para a mudança e o crescimento pessoal. Segundo as autoras, a pessoa estrutura as ideias e pensamentos, dentro de

Sistemas organizados de representações constituídos pelos elementos que o sujeito seleciona como relevantes em uma dada situação, pelo significado particular atribuído a cada um desses elementos, pelas implicações que desencadeiam e pelas interconexões que o sujeito estabelece entre todos os elementos do conjunto (Sastre e Moreno, 2002, p. 130).

Nesse processo, quem responde seleciona informações ou aspectos que considera relevantes em uma situação específica, atribuindo significados baseados em seus valores pessoais. Esses influenciam diretamente a forma como o sujeito organiza seu pensamento e orienta as ações. Constrói um sistema de compreensão e ação coerente com suas representações internas e adaptado ao contexto da situação vivenciada. Esse modelo explica que os conflitos servem de catalisadores para a mudança e o crescimento pessoal, mobilizando o pensamento e gerando reorganizações cognitivas e emocionais.

As situações-problema foram elaboradas com base em registros da Coordenação Estudantil (CAE), que documenta as ocorrências de indisciplina apontadas pelos docentes, e as observações realizadas durante os Conselhos de Classe. Depois da seleção dos motivos mais relevantes para a investigação, foram definidas quatro categorias de atitude docente: indiferença, autoritária, moral e compreensiva, descritas a seguir:

- Atitude Indiferente: Define-se pela falta de envolvimento ou preocupação do professor diante das dificuldades e necessidades dos estudantes. O professor evita intervir ou tomar decisões que exijam enfrentamento, optando por não se posicionar.

- Atitude Autoritária: Apresenta-se pela imposição rígida de regras, sem diálogo, com foco no controle e na manutenção da ordem, ou seja, voltada para si próprio.

- **Atitude Ética:** Refere-se à forma de agir consciente e justa, envolvendo escolhas que consideram o impacto das ações e visam a formação integral dos estudantes.

- **Atitude Indulgente:** Caracteriza-se pela postura de tolerância excessiva ou leniência, na qual frequentemente são priorizados os desejos dos estudantes de modo que não haja conflito.

Os Cenários foram construídos no *Google Forms*. Cada Cenário descreve uma situação-problema, contendo quatro opções de escolha da atitude da «mais justa» até a «mais injusta», conforme ilustrado na Quadro 5:

Quadro 5 - Modelo da escala de alternativas

Coloque as alternativas na ordem que considera a atitude do professor					
MAIS JUSTA até a alternativa MAIS INJUSTA					
Atitude MAIS JUSTA	1	2	3	4	Atitude MAIS INJUSTA
Justifique a razão da escolha da opção MAIS JUSTA					

Fonte: Autoria própria, adaptado de Oliveira (2015).

A virtude Justiça foi escolhida para avaliação da percepção moral, conforme Aristóteles (séc. IV a.C., 2014), que em sentido amplo, mostra a sua conexão com a prática de todas as virtudes em relação ao outro, e em sentido estrito refere-se à equidade e distribuição justa. Para o estagirita, a Justiça plena representa a realização integral da virtude nas interações sociais. As categorias refletem as atitudes de Reverência, Responsabilidade e Veracidade, subjacentes à ética de von Hildebrand (2021) para a formação da pessoa cidadã.

O questionário, em formato digital, foi aplicado aos estudantes no Laboratório de Informática do Campus, entre os dias 5 e 22 de junho de 2023. A aplicação ocorreu durante as aulas de docentes que gentilmente cederam parte do tempo para a participação na pesquisa. Cada grupo de alunos foi acompanhado pela pesquisadora, que apresentou os objetivos do estudo e explicou detalhadamente os procedimentos para o acesso e preenchimento do formulário. Durante a aplicação, os estudantes, organizados em turmas, receberam orientações iniciais padronizadas, e tiveram liberdade para tirar dúvidas. Foi-lhes garantido tempo suficiente para a leitura atenta e reflexão sobre as questões, com tempo médio de 30 a 50 minutos para o preenchimento. Embora o preenchimento fosse individual, houve uma dinâmica espontânea de discussão entre os participantes. A pesquisadora optou por não interferir, compreendendo que tal interação poderia revelar a relevância e a

complexidade das questões abordadas. Durante a aplicação dos questionários, observou-se uma dinâmica espontânea de diálogo entre os estudantes, cujas interações provocaram reflexões significativas. Embora não houvesse intenção de influenciar as respostas, o confronto de ideias favoreceu mudanças de julgamento e ampliação de perspectivas, como revelam depoimentos espontâneos: “Agora eu entendo o professor, ele estava certo” e “Eu nunca tinha pensado por esse lado”. Essas manifestações sugerem que a vivência de práticas reflexivas, mesmo em um contexto avaliativo, pode estimular disposições éticas e morais. Tais dados empíricos reforçam a viabilidade da implementação da educação ética no Ensino Médio Integrado.

A decisão de permitir a interação entre os estudantes durante o preenchimento do questionário fundamentou-se na compreensão de que a formação moral não se realiza por imposição ou transmissão direta de conteúdos, mas por meio de processos de reflexão e socialização de valores. A literatura consultada sustenta que valores e normas são assimilados por múltiplas vias no ambiente escolar, incluindo a atuação dos professores, organização institucional, os critérios de avaliação e os próprios comportamentos dos alunos. Por isso, tais dimensões não devem permanecer ocultas ou fragmentadas, mas sim tratadas de forma deliberada. Nesse sentido, o momento de resposta ao instrumento de pesquisa foi conduzido também como uma oportunidade formativa, pois o debate espontâneo entre os participantes permitiu a emergência de juízos éticos mediados pela argumentação e escuta recíproca. A consideração de perspectivas divergentes favoreceu a revisão de posicionamentos individuais, o que reforça o papel legítimo e necessário da escola na construção da identidade moral dos estudantes.

4.2 TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos resultados segue a metodologia de Bardin (2010), estruturada em três etapas, a partir das inferências: 1. pré-análise, 2. exploração do material, e 3. tratamento dos resultados das categorias resultantes da interpretação. Cada fase está detalhada neste tópico.

1. A pré-análise, fase em que os dados são organizados, “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, conforme explica Bardin (2010, p. 95). Durante a organização preliminar dos dados, é possível captar impressões concernentes ao desenvolvimento do material. Nessa fase, três tarefas estão interligadas: a) seleção dos documentos a serem analisados, b) formulação das hipóteses e objetivos, c) elaboração de indicadores que sustentam a interpretação final, explicados a seguir.

a) Escolha dos documentos.

Conforme o objetivo da pesquisa e a recomendação de Bardin (2010), a escolha dos documentos foi feita *a priori*. O objetivo principal da tese é investigar a formação integral dos estudantes de um IF por meio de três virtudes éticas específicas. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos:

i) identificar a percepção ética de professores e estudantes em situações-problema do cotidiano escolar;

ii) analisar os princípios da Educação Integral de Jacques Maritain, a fim de elaborar estratégias pedagógicas que integrem valores éticos à prática educativa;

iii) promover a vivência das virtudes de Reverência, Responsabilidade e Veracidade, visando à elaboração de um Guia de Educação Moral de Adolescentes no Ensino Médio Integrado para professores de todos os componentes curriculares.

O referencial teórico foi substancial para a compreensão da relação entre os temas centrais. Para que os objetivos específicos sejam alcançados, foi realizada a coleta de dados por meio de questionários, permitindo, desse modo, a análise das percepções éticas e morais de discentes e docentes.

b) Formulação das hipóteses e objetivos.

Para Bardin (2010, p. 98), hipótese “é uma afirmação provisória” que será verificada por meio de procedimentos de análise. É oriunda da intuição e mantida em suspenso até ser respondida por dados seguros. O objetivo, por sua vez, é a finalidade geral que orienta a pesquisa, vinculando os resultados a um quadro teórico ou pragmático. Nesta tese, a hipótese central é: A formação da identidade moral é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado. Com base nessa hipótese, a metodologia selecionada busca a verificação da sua validade, a partir dos dados coletados. Os objetivos, previamente estabelecidos, orientam todo o processo investigativo desta pesquisa.

c) Elaboração de indicadores, que sustentam a interpretação final.

Esta etapa é desenvolvida por meio da construção textual e coleta de dados prévios contidos na revisão bibliográfica. A hipótese conduz a organização desses indicadores, que servem de avaliação da execução das atividades do projeto e o alcance dos objetivos propostos.

Depois da pré-análise, Bardin (2010, p. 101) instrui que seja feita a exploração do material, que é “a administração sistemática das decisões tomadas”, adaptável às exigências da pesquisa e critérios do pesquisador. Em seguida, é iniciado o tratamento e interpretação dos resultados, que segundo a autora, devem ser processados para que se tornem significativos e válidos, transformando-os em elementos úteis à pesquisa. Este tópico descreve os procedimentos de análise e interpretação dos resultados. Cada questão foi examinada por meio de categorias pré-definidas, conforme já foi explicado.

Inicialmente, são descritas as situações-problema dos Cenários Pedagógicos, as alternativas para a escolha da «mais justa», juntamente com o quantitativo e percentual de cada categoria. Posteriormente, são apresentadas as justificativas de estudantes e professores, seguidas das respectivas análises.

Os pesquisados são representados pela letra «P» para professores e letra «A» para alunos, acompanhadas do número correspondente à ordem das justificativas na planilha, constantes nos Apêndices.

Quadro 6- Descrição Cenário 1

Cenário 1
Situação: Prova surpresa para lidar com a indisciplina

O professor João, buscando criar um ambiente descontraído, verifica que sua abordagem causa dispersão e barulho na turma, dificultando o aprendizado. Cansado de interromper constantemente as explicações, decide aplicar uma prova surpresa para garantir silêncio. Dois alunos se recusam a fazer a prova. Considerando-a injusta, criticam a falta de controle do professor.

Diante dessa situação, o professor:

A. Explicou com calma e firmeza a importância da avaliação surpresa para garantir que todos aprendessem, destacando que o objetivo foi garantir um ambiente de aprendizado adequado a todos.

B. Advertiu os estudantes que se recusaram a fazer a prova e ameaçou puni-los caso não cumprissem com suas obrigações de alunos.

C. Pediu desculpas pelo método utilizado e propôs conversar com a turma para encontrar soluções mais adequadas para garantir um ambiente de aprendizado tranquilo e agradável.

D. Retrucou os estudantes dizendo que são livres para escolherem suas ações, mas precisam aceitar as consequências das escolhas, como por exemplo, ficar com nota baixa na disciplina.

Fonte: Autoria própria(2023)

A quantidade das escolhas, entre a «mais justa» e a «mais injusta», das alternativas da situação-problema 1, estão no Quadro 7.

Quadro 7 - C1 Respostas das percepções das atitudes do professor

CP1	PROFESSORES	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %	ALUNOS	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %
A. Indulgente		13	0	57	0		17	0	22	0
B. Autoritária		1	17	4	74		6	59	8	76
C. Moral		9	3	39	13		45	5	58	6
D. Indiferente		0	3	0	13		10	14	13	18
Total		23	23	100	100		78	78	100	100

Fonte: Autoria própria(2024)

Na opção A, em que o professor justifica a prova surpresa, 57% dos professores e 22% dos alunos respondentes decidiram pela ‘mais justa’ e nenhum registro foi feito pela ‘mais injusta’. Esse dado revela que consideram que a sinceridade leva à justiça. No entanto, essa situação sugere que os fins justificam os meios. Segundo Maritain (1968) a moralidade não pode ser reduzida à avaliação dos resultados; tanto os meios quanto os fins devem ser

examinados à luz da ética. Ao utilizar a avaliação para controle comportamental, o professor distorce a função pedagógica e subverte os objetivos legítimos da educação. A veracidade, nesse contexto, é uma moralidade aplicada de maneira superficial, sem aprofundar a compreensão das razões morais por trás da ação.

Os alunos respondentes abaixo parecem que reconhecem não ser ético justificar os meios pelos fins, conforme descrito:

A1: O ato de conversar com a turma para encontrar maneiras mais justas e uma dinâmica melhor de estudo para mim é o ideal, pois assim ele evitaria de ter conflitos no futuro e a turma não teria de reclamar, caso o trato seja cumprido.

A9: A razão da C ser a “mais justa” é que aplicar uma prova surpresa como uma medida de ganhar silêncio em sala de aula é uma das maneiras mais injustas de conseguir o mesmo, sendo assim, na minha opinião é muito mais justo conversar tranquilamente para procurar uma solução melhor.

A13: Eu escolhi a letra C pois acredito que o diálogo e a sinceridade entre ambas as partes resolveria o problema. (sic)

A37: A minha justificativa referente a opção mais justa é a letra "D", pois o professor reconhece o seu erro e tem humildade suficiente para se desculpar com a turma de maneira respeitosa, e ainda por cima abriu uma discussão para tentar encontrar junto da turma uma solução para o que motivou o mesmo a realizar tal ato. (sic)

As justificativas dos professores mostram que estão conscientes da função pedagógica das avaliações de aprendizagem, conforme as respostas expostas abaixo:

P1: Porque o professor explicou o objetivo da avaliação para os alunos, sua importância, trazendo um sentido para a escolha dessa avaliação.

P6: O professor reconhece que o objetivo da prova não era medir o aprendizado, mas apenas método para puni-los pela bagunça.

P10: Na fala dos estudantes foi indicado que o professor não tem domínio sobre a turma e não ensina adequadamente. Desta forma, explicar com calma e firmeza a importância da avaliação, mesmo que surpresa, demonstra uma tentativa de direcionar a turma e de ajustar a forma de ensinar.

P18: A avaliação é um processo contínuo. Ela pode ser utilizada para suscitar um maior comprometimento. Mas o que torna justa a aplicação da prova são os objetivos do professor, explicitados no enunciado

O uso de avaliações de conteúdo para controle disciplinar não é moralmente justificável. Sousa (2007, p. 32) critica essa prática argumentando que, “sob a pretensão de se conseguir clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais”, resultando na punição de

notas baixas aos alunos desobedientes. A explicação mostra desconhecimento dos tipos de avaliação educacional.

Zabala (1998, p. 208) explica que é possível realizar avaliação atitudinal, mas deve focar em atitudes e valores, não em conteúdos curriculares, pois a natureza dessa avaliação é complexa e engloba elementos cognitivos, afetivos e morais. “Para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam, e, principalmente, quais são suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações “conflitantes”, que permitam a observação do comportamento de cada um dos estudantes”, salientando a importância da ética e moral no ambiente escolar, comentada neste texto.

Na alternativa B, em que o professor advertiu os estudantes que se recusaram a fazer a prova e os ameaçou de punição, 74% dos professores e 76% dos alunos classificaram como a ‘mais injusta’; e apenas 1 professor e 8% dos alunos disseram ser a ‘mais justa’. O resultado indica que práticas autoritárias não são justas. Von Hildebrand (2021, p. 14) afirma que o respeito “repousa na justiça para com os demais, na estima pelos seus direitos, pela liberdade das suas resoluções”, apontando o caminho para práticas educacionais justas.

A confusão conceitual de autoridade e autoritarismo é observado na resposta de P22: *Demonstra postura, conhecimento, segurança e competência docente*. Maritain (1968) argumentaria que esse tipo de abordagem é contraproducente, pois a educação se alicerça no respeito e compreensão mútua entre educador e educando.

As justificativas de A6, A12 e A18, ao relacionarem prática autoritária com a obtenção de justiça, revelam uma compreensão limitada de ambos os conceitos, conforme exemplificado:

A4: Considero a “mais justa”, porque ali por mais que ele tente deixar um ambiente descontraído, ainda é um ambiente escolar e que precisa de organização e um pouco de silêncio para que possa ser construído um processo de aprendizagem durante as aulas. E junto aos alunos poderia tentar achar formas para conseguir essa colaboração. (sic)

A6: Porque quando é imposto algo pelos professores deveremos cumprir, e quando se trata de algo que ele está em total direito de fazer ainda mais.

A12: Achei justa essa ação do professor pois nessa situação foi necessario agir desta forma, pois não avia mais respeito entre o aluno com o professor. (sic)

A48: atitude tende ser “mais justa” na minha visão por que, os alunos devem sim ser julgados pelo docente nos seus comportamentos e o que deve ser feito para retarda o caos na sala aula. (sic).

Essa concepção de autoridade, vinculada à submissão e ao cumprimento de regras impostas sem compreensão de seu valor, pode resultar em uma formação da identidade moral

restrita aos aspectos formais. Maritain (1968, p. 52) ressalta que “a educação deve ensinar a liberdade e a responsabilidade, não apenas a obediência”, visto que a justiça na educação exige promoção da autonomia e responsabilidade.

A opção C, em que o professor se desculpa pelo método adotado e propõe conversar com a turma para buscar soluções mais adequadas, foi avaliada a ‘mais justa’ por 39% dos professores e 58% dos alunos, a ‘mais injusta’ por 13% dos docentes e 6% dos discentes. A escolha ‘mais justa’ dessa atitude denota que o reconhecimento de erros e a busca por soluções colaborativas são ações justas. As respostas a seguir indicam que reconhecem o aspecto moral na atitude C:

A18: Conversar com os estudantes sobre comportamento e disciplina em sala de aula torna a relação do professor com os alunos muito mais orgânica. Aplicar a prova surpresa poderia gerar um certo rancor dos alunos pelo professor.

A37: A minha justificativa referente a opção mais justa é a letra "C", pois o professor reconhece o seu erro e tem humildade suficiente para se desculpar com a turma de maneira respeitosa, e ainda por cima abriu uma discussão para tentar encontrar junto da turma uma solução para o que motivou o mesmo a realizar tal ato. (sic)

A49: por que o professor pediu desculpas pelo método que ele estava ensinando, que era errado. (sic)

P3: Penso que a discussão para resolver os problemas aproxima os alunos, pois eles participam das decisões.

P8: A prova surpresa não têm relação com a melhoria do aprendizado, e sim efeito punitivo. No entender do professor, o fato da sala não estar em silêncio, significa que ele não está recebendo a devida atenção dos alunos, o que pode ser também culpa da metodologia da aula, ou da importância para a formação que os alunos estão dando para o assunto abordado. (sic)

P12: Acredito que a compreensão do problema por parte de todos ajuda na solução sem ter que usar do autoritarismo.

Observamos que a humildade é uma virtude valorizada pelos respondentes. O reconhecimento da humildade para ações justas se alinha com a ética de von Hildebrand (2021), que, equiparando-a à bondade e veracidade, a posiciona acima de leis e regras. Sob essa ótica, os métodos autoritários para alcançar objetivos é inadequado e injusto. A educação requer discernimento e habilidade na condução das interações escolares.

A alternativa D, em que o professor responde aos estudantes afirmando que são livres para agir, mas devem aceitar as consequências, é a ‘mais justa’ para 13% dos alunos e nenhum professor, enquanto 13% dos docentes e 18% dos discentes a classificaram a ‘mais injusta’. É possível verificar que a indiferença e falta de responsabilidade na atitude do professor foram percebidas por esses participantes. Entretanto, A63 entende que ação justa

requer o domínio das emoções, conforme escreveu: “pois ele conteve as emoções, tendo qual era seu papel como professor pois deu livre espontânea vontade tendo em conta as consequência. (sic)”. Ao valorizar controle emocional e liberdade de escolha dada pelo professor, A63, indica uma visão utilitarista da justiça, em que a consequência da ação é o critério ético. Nesse contexto, é equivocado supor que o domínio próprio, embora necessário, seja suficiente para a prática da justiça, uma vez que requer a integração de virtudes éticas. As falas dos estudantes a seguir oferecem uma interpretação equivocada da liberdade e responsabilidade atribuída pelo professor:

A60: a mais justa, letra D, pois mesmo ele querendo fazer uma aula mais ampla, saindo do normal, para deixar a aula mais atrativa, não funcionou muito, e assim ele deixa a escolha dos alunos de fazerem ou não a prova.

A61: Eu acho que a letra D foi a opção mais justa porque o professor conversa com os alunos e deixa claro que eles são livres e responsáveis pela suas próprias escolhas, ele veio tomar essa decisão pois a sala não colaborava com o mesmo.(sic)

Ignorar a responsabilidade nas decisões pedagógicas, ao dividi-las com alunos, resulta em uma distribuição desigual de encargos, uma vez que, segundo Erikson (1976), os adolescentes estão em um estágio crucial de desenvolvimento pessoal e necessitam de orientação estruturada para a formação moral. Aquino (2014, p. 72) adverte para o risco da banalização do ambiente escolar ao perseguir “uma suposta emancipação do alunado”, o que comprometeria a formação de indivíduos livres e autônomos.

A orientação é indispensável para que os jovens avaliem criticamente a situação, o raciocínio empregado e a transparência nas posições dos participantes. Gardner (2012, p. 152) ao afirmar que “devemos ajudar os jovens a valorizar os indivíduos que reconhecem dilemas morais e éticos, enfrentam-nos publicamente, lutam para chegar ao curso de ação correto”, impõe à prática docente a necessidade de orientar os estudantes na busca por ações corretas. A ausência dessa orientação pode levar os estudantes a uma visão relativista, na qual não se reconhece a importância de enfrentar problemas morais e aprender com as experiências. Ao adotar uma atitude indiferente, corre-se o risco de privar os alunos da orientação necessária para que desenvolvam um senso crítico em relação ao que é certo e errado, prejudicando sua formação da identidade moral.

O Cenário 2, com a descrição da situação-problema e alternativas é apresentado no Quadro 8.

Quadro 8- Descrição Cenário 2

Cenário 2	
Situação: Conflito ao selecionar aluno com baixo rendimento para os Jogos Escolares	
O professor de Educação Física enfrenta um conflito ao selecionar alunos para os Jogos Escolares. Uma de suas melhores atletas, com grande talento para o basquete, apresenta baixo desempenho nas demais disciplinas e falta frequentemente às aulas.	
Diante dessa situação, o professor:	
A. Dispensou a estudante dos treinamentos, pois sua falta de comprometimento e desempenho nas demais disciplinas não devem ser recompensados com a oportunidade de representar a escola nos jogos.	
B. Propôs um acordo com a estudante, informando que ela só será selecionada para a equipe de basquete se melhorar seu desempenho nas outras disciplinas.	
C. Selecionou a estudante, pois acreditava que o desempenho acadêmico não deveria ser um critério para selecionar os alunos/atletas. Ele considera que o critério relevante para selecionar os estudantes são suas habilidades técnicas.	
D. Convocou a estudante, pois entende que é responsabilidade de cada professor incentivar seus alunos a participarem de suas aulas e dessa forma melhorar o rendimento acadêmico.	

Fonte: Autoria própria(2024)

No Cenário 2, de maneira geral, tanto docentes quanto estudantes tendem a valorizar atitudes éticas, com forte preferência por posturas que respeitam a liberdade e responsabilidade. As alternativas constam no Quadro 9.

Quadro 9- C2 Respostas das percepções das atitudes do professor

CP2	PROFESSORES	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %	ALUNOS	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %
A. Autoritária		0	13	0	57		7	35	9	45
B. Moral		22	0	96	0		55	0	71	0
C. Indulgente		1	5	4	22		12	36	15	46
D. Indiferente		0	5	0	22		4	7	5	9
Total		23	23	100	100		78	78	100	100

Fonte: Autoria própria(2024)

Verifica-se que a opção A, que propõe dispensar a estudante devido a seus problemas acadêmicos, foi percebida a ‘mais injusta’ por 57% dos professores e 45% dos estudantes. Atitude punitiva e rígida não são justas para esses respondentes. E ‘mais justa’ por 9% dos alunos e por nenhum dos docentes. A escolha da atitude autoritária como a mais justa pode ser lida nas justificativas a seguir:

A1: *não acho justo ele convocar ela para os jogos pelo fato do mal desempenho. Creio que seja um trato de 'mão dupla' o professor incentivar e o aluno a participar e não atrapalhar as aulas.*

A44: *Dispensou a estudante dos treinamentos, pois sua falta de comprometimento e desempenho nas demais disciplinas.*

A58: *Como a aluna nem faz questão de ir nas aulas, se dedicar ou ao menos se esforçar para ir melhor nos estudos, acho que ela não merece jogar.*

A60: *Atitude A; ele teve que dispensar ela, e fez certo, pois não adianta um aluno ir pra escola somente para praticar esportes. Seu desempenho tem que ser igual tanto nos esportes, quanto nas disciplinas.*

Maritain (1968, p. 65) alerta para a concepção de “educação que considera o mestre como principal agente desvia-se da verdadeira natureza da tarefa educacional”. O ensino que ocorre de forma autoritária, não leva ao verdadeiro aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Na opção B, em que o professor propôs acordo com a estudante, 96% dos docentes e 71% dos alunos avaliaram de modo a ‘mais justa’. Os respondentes demonstram concordância com a ideia de que a prática de firmar acordos é uma atitude justa. Aquino (1998) propõe contratos pedagógicos conjuntos, estabelecendo diretrizes que orientam o funcionamento da sala de aula, nas quais as regras são estrutura para equidade, não imposição.

P4: *Talvez a prática esportiva seja um dos principais motivos para que a estudante ainda esteja na escola, logo, impedir sua participação poderia comprometer ainda mais o vínculo da estudante com a instituição. O esporte escolar não pode ser visto como um fim, deve ser pensado significativamente como um meio para estimular o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades dos estudantes.*

P5: *O Esporte escolar deve ser uma ferramenta de estímulo à formação global do estudante, e o meu tempo de prática profissional tem mostrado muitos exemplos de eficiência dessa estratégia.*

P7: *Muito interessante essa situação. Não gosto de imaginar que uma disciplina possa ter peso sobre outra. Contudo, entendo que a privação da atividade se refere ao campeonato e não à disciplina de Educação Física. Assim, compreendo também que a atitude mais ética é insistir com a aluna, para que ela exerça seu potencial em Educação Física e se motive a participar das outras disciplinas. Parece-me que, nesse caso, o professor de Educação Física exerce uma boa influência sobre sua aluna e pode ajudá-la a alcançar esse potencial em outros conteúdos.*

P20: *Professores devem incentivar o crescimento do discente de forma global e em relação a todos campos de sua vida.*

Observamos que esses professores consideram a importância da formação do estudante de maneira holística, incluindo o desenvolvimento físico, intelectual e ética. Esse posicionamento coaduna com o pensamento de Maritain (1968) quando diz que a educação deve incentivar a participação ativa do estudante, ajudando-o a descobrir e desenvolver suas

capacidades. Nesse contexto, o esporte escolar não deve ser visto apenas como uma atividade isolada, mas como um meio de fomentar habilidades sociais, disciplina, trabalho em equipe e valores éticos.

Os estudantes abaixo justificam suas escolhas indicando o equilíbrio entre os interesses do estudante e as expectativas da escola, conforme pode ser lido:

A15: Conversar com a atleta e entender o porquê do mal rendimento dela é o melhor a se fazer, às vezes ela pode estar com implicância como também podem estar implicando com ela, além de outros problemas estarem a prejudicando e o esporte ser o alívio dela desses problemas.(sic)

A19: e a mais justo porque age de forma racional, olhando pelos dois lados (professor e aluno) e escolhendo oq melhor favorece os dois, porem sem ignorar o sistema acadêmico da escola. (sic)

A66: A solução apresentada foi a mais sábia entre todas por dar uma chance de recuperação das notas para a atleta.

A71: gostei da proposta do professor até porque temos que pensar nos estudos primeiro, e o professor não penso só nele, penso na aluna também.

Essas respostas demonstram sintonia com o pensamento de Maritain (1968, p. 73-74), ao afirmar que “proibir, simplesmente, uma ação má, dá menos resultado do que mostrar o bem que essa má ação pode corromper”. Segundo o filósofo, o valor principal da educação está em orientar o aluno a reconhecer suas capacidades e potencialidades para o bem, promovendo a reflexão das consequências de suas ações, em vez de restringir a punições imediatas.

A justificativa apresentada por A26: “tipo assim talvez a aluna possa estar passando por uma fase complicada na familia dela ou ela mesmo nao esteja bem, e jogar pode ser uma forma dela desviar desses problemas. (sic)”, reflete uma moralidade circunstancial, na qual a decisão do que é justo é influenciada pelas condições pessoais e contextuais do indivíduo. Essa postura entra em contraste com a ideia de moralidade universal, que defende princípios éticos aplicáveis a todas as situações. Embora compreender as dificuldades pessoais fortaleça as relações, o professor deve ajudar o aluno a entender e internalizar valores éticos e morais.

As justificativas de A40 de que “alunos ruins não devem ir aos jogos escolares” e de A58 de que “a aluna nem faz questão de ir nas aulas, se dedicar ou ao menos se esforçar para ir melhor nos estudos, acho que ela não merece jogar”, associam meritocrática à justiça, ignorando as complexidades do processo de aprendizagem e as diferentes realidades vividas pelos estudantes. Dubet (2004, p. 543) critica a meritocracia desprovida de bondade, que

negligencia as desigualdades de aprendizado e transfere aos alunos a responsabilidade pelo próprio fracasso, resultando em sentimentos de inadequação. Esses alunos tendem a “perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos”. A ausência de uma abordagem ética e afetiva, que reconheça e acolha as diferenças e desafios individuais, pode levar à exclusão, formando o “homem embrutecido”, descrito por von Hildebrand (1988, p. 26), que perde a capacidade de se conectar aos valores humanos essenciais.

4% dos professores e 15% dos estudantes escolheram a opção C, que defende a seleção da estudante com base exclusivamente em suas habilidades técnicas, a mais justa, e 22% dos docentes e 46% dos alunos a ‘mais injusta’. Os dados revelam que a maior parte dos respondentes compreendem que atos justos não podem ser reduzidos a critérios isolados, reconhecendo a interdependência de valores morais para realização da justiça. Contudo o percentual que julgou a ‘mais justa’ pode ser verificado nas seguintes falas:

A67: Se a aluna tem um papel importante na equipe e quer representar a escola nos jogos, ela deveria ser escolhida, independente da presença nas aulas, a participação nos jogos da escola não deveria depender da presença ou da nota da aluna nas aulas, pois é algo diferente das aulas.

A74: achei a letra (C) a mais justa pois é diferente você ser ruim em matérias normais na escola, e ser muito bom nos esportes, até porque quem se forma na escola só vira mais um e a escola só vira mais uma ao formar um aluno, mas se a escola vence um campeonato com e o título da vitória vai para a escola ela passa a ser a mais reconhecida em ter atletas muito bons.

P8: A participação nos jogos pode ser fundamental para incluir essa aluna na coletividade, e que, dentro do próprio jogo, ela pode entender que não basta ser boa somente no basquete, mas ela deve ser ponderada também com a aprendizagem das outras disciplinas. "Uma andorinha não faz verão, nem na quadra em esportes coletivos, nem somente na disciplina de educação física, em detrimento das outras". Entretanto, deve-se levar em consideração qual o atendimento e entendimento que os outros docentes estão dando para essa aluna: há comprometimento deles para a inclusão da aluna nas aulas? ela se sente parte integrante do grupo? há interesse em relacionar as potencialidades dela com os conteúdos ministrados na sala? O ensino é uma mão dupla. Essa relação deve partir também do professor, que será o condutor das potencialidades dos alunos e suas fraquezas devem ser consideradas.

As falas selecionadas refletem uma visão de que o desempenho acadêmico não deve ser um critério para a participação nos jogos, priorizando o talento esportivo da aluna. Essa postura pode ser criticada com base na filosofia educacional de Maritain (1968) por ser excessivamente parcial e não se preocupar com a responsabilidade acadêmica, que é relevante para o desenvolvimento pleno do estudante.

Na atitude D, que o professor convoca a estudante, alegando que cada docente é responsável pela participação do aluno em sua aula, nenhum professor e apenas 5% dos

estudantes a elegeram ‘mais justa’, e 22% dos docentes e 9% dos alunos, a ‘mais injusta’. O resultado de rejeição indica o reconhecimento da responsabilidade conjunta e integrada, que a educação exige. A falta de regras comuns compromete a formação moral e intelectual do aluno.

O Cenário 3 descrevendo a situação-problema consta no Quadro 10.

Quadro 10- Descrição Cenário 3

Cenário 3
Situação: Trapaça durante uma prova
O professor de Matemática identifica que um aluno, com dificuldades no conteúdo, está copiando as respostas de um colega durante uma prova. Embora o aluno disfarce e finja estar resolvendo as questões, o professor observa que o colega facilita a visibilidade das respostas. Diante dessa situação o professor: A. Finge não ver a situação, permitindo que o aluno finalize a avaliação sem interromper, porque entende que colar é uma forma de aprender. B. Anulou a prova do Pedro e do Lucas e explicou a importância da honestidade e da responsabilidade com os estudos. Posteriormente, estabeleceu uma punição para possíveis situações de colas. C. Tirou alguns pontos da prova do aluno, pois não tinha certeza quais questões ele tinha copiado do colega. D. Chamou o aluno para uma conversa particular e perguntou do ocorrido, tentando entender as razões pelas quais ele escolheu colar em vez de estudar para a prova.

Fonte: Autoria própria(2024)

A situação-problema 3, descrevendo a desonestidade durante avaliação escolar, apresentou os seguintes resultados dispostos no Quadro 11:

Quadro 11- C3 Respostas das percepções das atitudes do professor

CP3	PROFESSORES	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %	ALUNOS	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %
A. Indiferente		0	13	0	57		0	36	0	46
B. Autoritária		10	9	43	39		16	40	21	51
C. Indulgente		0	1	0	4		2	1	3	1
D. Moral		13	0	57	0		60	1	77	1
Total		23	23	100	100		78	78	100	100

Fonte: Autoria própria(2024)

Na Situação 3, referente a trapaça em prova, a opção A, não obteve registro de ‘mais justa’, enquanto para 57% dos professores e 46% dos alunos é a ‘mais injusta’, o que mostra que ignorar a trapaça não gera justiça. Nesse sentido, alinha-se à ética de von Hildebrand (1988, p. 47) que vê no indiferente a “antítese do bondoso”, pois ignora a presença do outro, gerando injustiça. Para o filósofo, exercer a bondade implica o reconhecimento das falhas de forma a corrigir e restaurar a justiça, em vez de permitir que as ações erradas passem despercebidas ou sem consequências.

Na opção B, 43% dos docentes e 21% dos alunos avaliaram a anulação da prova a ‘mais justa’, enquanto 39% dos professores e 51% dos alunos a julgaram ‘mais injusta’. A controvérsia reflete a visão dos docentes de que punições rígidas asseguram ordem e cumprimento de normas, enquanto os alunos buscam limites claros e estabilidade.

As justificativas dos docentes priorizam a manutenção da autoridade e ordem, enquanto os estudantes enfatizam o mérito, conforme recorte abaixo:

P9: Não tolerar a cola. Mas eu colocaria uma outra opção que seria fazer uma chamada oral sobre as questões da prova.

P13: Anular me parece uma saída que garante ao passador de cola a oportunidade de não ser prejudicado, uma vez que por pressão social o mesmo pode ter aceitado passar a cola. Por sua vez, Pedro terá a oportunidade de refazer a prova e repensar sua atitude, uma vez que na próxima situação o professor aplicará punições mais drásticas.

P18: Anular a prova é justo, sobretudo no caso do aluno que pegou cola. Isso porque nota não reflete a aprendizagem do estudante. Em relação ao colega passou a cola, anular também é justo, pois há intenção de fraldar o processo de verificação da aprendizagem.

A22: Seria desonesto com o restante da turma, que o professor fizesse “vista grossa” para os alunos, mesmo entendendo a dificuldade de Pedro e a vontade de Lucas em ajudar.

A31: Obviamente deve haver uma punição, é uma injustiça com os alunos que estudaram, com o aluno que apenas colou e foi melhor. Entender o que esta havendo, é o melhor modo de fazer com que o aluno consiga aprender. (sic)

A60: Atitude B; Pois estavam colando, e isso não é justo com os outros alunos que tinham estudado. Mesmo ele tendo dificuldade, não dava o direito de colar do seu colega, levando o mesmo a ter a prova anulada

Nota-se que as respostas dos professores refletem preocupação com a obediência às regras, enquanto os alunos avultam o impacto das ações individuais no grupo. Ambas as perspectivas confirmam que as decisões docentes, direcionadas ou não a um aluno específico, influenciam diretamente a formação moral e a percepção do que é certo ou errado. Nesse contexto, aplicar a justiça assume aspecto não apenas retributivo, mas educativo.

Considerando a ênfase que Maritain (1968) dá à formação integral do ser humano, entendemos que a punição isolada não aborda as causas subjacentes do comportamento do aluno que cola. A educação transcende a aplicação de sanções. Deve proporcionar um ambiente em que o estudante aprenda sobre responsabilidade, integridade e o valor do esforço pessoal, reconhecendo a gravidade do ato e suas implicações.

A postura C, caracterizada por uma atitude compreensiva acompanhada de penalização parcial, foi considerada a ‘mais justa’ por 3% dos alunos e por nenhum professor, enquanto 4% dos professores e 1% dos alunos a avaliaram a ‘mais injusta’. Essa baixa adesão sugere uma concordância com o pensamento de Aristóteles (Séc. IV a.C., [202 ?] p. 58), o qual “a virtude é o que faz que o fim que a nossa intenção propõe seja bom”. Implica que a virtude é essencial para assegurar que o propósito das ações esteja em sintonia com os princípios morais corretos. A escolha de uma penalização parcial, em detrimento da responsabilização de um ato desonesto, é vista como uma falha em fomentar a formação do caráter moral, refletindo uma influência negativa no desenvolvimento ético do aluno.

No entanto, os estudantes que a classificaram a ‘mais justa’ revelam um equívoco moral da ação de colar, conforme as justificativas abaixo:

A27: não acredito que provas sejam a forma correta e determinar o quanto alguém sabe sobre determinado assunto, em minha opinião é mais para fim do estado tratar os alunos como números, números considerados bons ou ruins, determinando assim o quanto um aluno vale. Existem diversos fatores para um aluno colar em uma prova, e nem sempre por falta de estudo, já que ficou evidente a dificuldade de pedro na disciplina. (sic)

A64: eu acho que os professores deviam ensinar as matérias de maneira que a turma de forma geral entende-se e não acredito que "colar" seja algo ruim. Afinal o que real a escola valoriza o aprendizado ou as notas ?(sic)

Ambas as respostas tratam a cola como um sintoma de falhas institucionais e não como uma escolha moralmente questionável. Embora seja válido questionar os métodos de avaliação e a forma como a escola valoriza o aprendizado, isso não justifica a prática da cola como uma ação justa. O desafio educacional, nesse contexto, é justamente orientar os estudantes a desenvolverem um senso crítico sem relativizar valores éticos como a veracidade e a responsabilidade.

A análise dos dados revela que a opção D, em que o professor dialoga com o aluno para entender a desonestidade, foi considerada a ‘mais justa’ pela maioria: 57% de professores e 60% de alunos. Essa preferência mostra a valorização do diálogo, responsabilidade e veracidade, conforme ilustrado na justificativa dos professores a seguir:

P15: *Penso que pode ser uma oportunidade de discutir o certo e o errado.*

P21: *Acredito que seja atribuição do professor inteirar-se das razões de insucesso dos estudantes, assim como deveria tentar entender os motivos de alguns alunos serem exitosos. Uma boa conversa pode auxiliar nesta compreensão.*

P22: *É uma atitude que fará a diferença na participação, aprendizado e formação do caráter do estudante.*

P23: *Além de explicar a importância da honestidade e da responsabilidade com os estudos deveria tmb buscar entender os motivos que o levaram a colar.(sic)*

Esse posicionamento reflete a perspectiva de Gardner (2012, p. 136), de que “a menos que os jovens tenham algum senso de *por que* certos atos devem ser evitados, a menos que tenham a chance de expor suas visões e oferecer suas justificativas, é pouco provável que essas restrições sejam internalizadas e obedecidas voluntariamente”. Pode-se inferir que práticas justas emergem de ambientes no qual o estudante pode debater, ouvir diferentes perspectivas e aprofundar sua compreensão dos valores morais.

A justificativa de A48 e A68 para a escolha da opção D enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade para alcançar a justiça, conforme descrito:

A17: *Saber porque um aluno está colando vai ajudar ele a solucionar o problema, além de que, vai fazer com que o aluno tenha mais respeito por ele .*

A45: *A cola é errada, porém é importante saber o porque da ação errônea, que muitas pode ser por medo ou vergonha de pedir ajuda ao professor/amigo na hora e estudar para provar.(sic)*

A48: *Os professores devem sempre entender o lado do aluno, ainda mais eu aluno com dificuldade que não se sabe se o tal é especial (TTH), e sempre ajudar mais esse aluno.*

A68: *Creio que se cada professor tivesse noção dos tipos de inteligências existentes seria mais simples a convivência com matérias que não temos domínio, a garota do exemplo pode ser ruim academicamente porem boa em esportes, não deixa de ser um dom a se explorar e prender esse dom só pelo motivo dela não ser bom em uma área específica é tolice. “ Se você julgar um peixe pela capacidade de subir em árvores, ele vai passar o resto da vida achando que é burro”. (sic)*

Observa-se uma crítica à ênfase no espírito competitivo, que estabelece um padrão único para avaliar os alunos, desconsiderando suas diferenças individuais. No entanto, a constatação de tais diferenças não justifica a desonestidade. Esse dado corrobora com a afirmação de Gardner (2012, p. 150), de que o adolescente “consegue distinguir entre comportamentos e atos éticos e não éticos. Contudo, [...] com frequência exibem um senso ético injustificadamente tênue”. A complexidade em lidar com a diversidade nas salas de aula é ressaltada por Sucupira-Lins (2010, n.p.), ao apontar que “na prática do bem comum se encontra a chave da ética na sociedade, e não no individualismo desenfreado e na

competição acirrada presente em muitos grupos”. Esse contexto evidencia a necessidade de uma abordagem educativa que valorize as distintas formas de inteligência e habilidades, sem renunciar ao princípio ético nas ações, garantindo a formação integral que respeite as individualidades e promova a justiça nas relações interpessoais.

O Cenário 4, juntamente com a situação-problema e as respectivas alternativas, está apresentado no Quadro 12.

Quadro 12- Descrição Cenário 4

Cenário 4
Situação: Plágio escolar
A professora de Geografia atesta que um aluno, com dificuldades para se dedicar aos estudos devido ao trabalho noturno, frequentemente entrega tarefas que parecem cópias da internet, sem as devidas fontes. Durante a correção de um trabalho, a professora confirma que o conteúdo foi copiado por completo da internet, confirmando plágio.
Diante dessa situação a professora:
A. Ignorou o problema e aceitou o trabalho do estudante. Ela entende que a internet está aí para ser usada e é uma excelente fonte de informação.
B. Zerou o trabalho e confrontou Paulo na frente da turma, acusando-o diretamente de plágio, deixando claro que plágio é crime de violação de direitos autorais.
C. Aceitou o trabalho e descontou alguns pontos. Depois conversou com o estudante em particular com objetivo de ajudar o aluno a entender a importância de elaborar trabalhos originais.
D. Não aceitou o trabalho, e deu uma segunda oportunidade para o estudante refazer o trabalho. Em seguida solicitou à direção de ensino que realizasse palestras sobre as consequências de plagiar.

Fonte: Autoria própria(2024)

A situação-problema 4, que aborda plágio escolar, apresentou os seguintes resultados, dispostos no Quadro 13.

Quadro 13- C4 Respostas das percepções das atitudes do professor

CP4	PROFESSORES	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %	ALUNOS	(+) JUSTA	(+) INJUSTA	(+) JUSTA %	(+) INJUSTA %
A. Indiferente		0	9	0	39		4	13	5	17
B. Autoritária		0	14	0	61		1	60	1	77
C. Indulgente		12	0	52	0		44	3	56	4
D. Moral		11	0	48	0		29	2	37	3
Total		23	23	100	100		78	78	100	100

Fonte: Autoria própria(2024)

Na alternativa A, em que a professora ignora o problema, a ‘mais justa’ foi escolhida por apenas 5% dos alunos e nenhum docente. Para 39% dos professores e 17% dos estudantes é a ‘mais injusta’. A decisão da professora de aceitar o plágio sem questionamento foi amplamente rejeitada. Esse dado evidencia a percepção dos participantes de que essa atitude é uma falta de responsabilidade ética. Von Hildebrand (1988, p. 41) sustenta que “o senso de responsabilidade” é um dos pilares da vida moral, o que permite inferir que os respondentes reconhecem que a justiça implica necessariamente um compromisso moral.

As justificativas de A4 e A29 refletem o posicionamento da atitude Indiferente ser considerada a mais justa:

A4: Bom, não é o certo a se fazer, mas se a internet for utilizada para fins de estudo eu concordo, e assim o Pedro não teve tempo, então eu entendo.

A29: Se ela não deixou claro que ele não podia copiar.

A ideia de que o erro pode ser justificado por circunstâncias externas enfraquece o caráter formativo da educação ética, pois desloca a responsabilidade do agente para o contexto. A ausência de uma rejeição categórica ao plágio demonstra que a noção de veracidade não está plenamente internalizada pelos estudantes. Tais respostas indicam um desafio pedagógico: a necessidade de fortalecer nos estudantes a consciência de que agir com retidão não depende apenas de regras explícitas ou condições favoráveis, mas sim de um compromisso interno com a verdade e justiça.

Na alternativa B, apenas 1 aluno considera essa postura mais justa, enquanto 61% dos docentes e 77% dos discentes a veem a ‘mais injusta’. A postura de zerar o trabalho e acusar publicamente o aluno é amplamente rejeitada. Embora a gravidade do plágio seja reconhecida pela professora, a falta de empatia e imposição de uma punição sem promover reflexão são percebidas injustas. As justificativas a seguir ilustram a rejeição à exposição pública do estudante e à punição extrema:

A16: Acredito que a atitude C é a mais justa, pois mostra que o professor pensa na privacidade de seus alunos, mostrando que tem ética e não quer constranger o seu aluno na frente da sala.

A23: Não é necessário confrontá-lo na frente de todos. Deve haver uma reunião em particular para que seja entendido o lado do aluno, mas também conscientizá-lo de enviar trabalhos originais.

A25: Nós, alunos, encaramos muito melhor situações como essas quando são tratadas com privacidade.

A70: A professora entendeu a situação do aluno e lhe deu uma segunda chance de forma que não o expôs na frente de todos.

A reprovação à humilhação pública do estudante revela uma valorização da justiça e bondade, em oposição a abordagens apenas punitivistas. No entanto, o tom moderado das respostas sugere uma concepção mitigada de responsabilidade, na qual a consequência para o erro deve educativa. Von Hildebrand (2021) lembra dos perigos do embrutecimento, que ocorre quando a resposta à transgressão se reduz a um mecanismo frio de punição, sem consideração pelo crescimento moral do sujeito. Sposito e Galvão (2004, p. 372) afirmam que expor publicamente o fracasso “é insuportável pois destrói para o outro uma imagem positiva de si”. Reforçam a necessidade de lidar com questões disciplinares de maneira mais cuidadosa.

Na opção C, 52% dos docentes e 56% dos alunos a avaliam ‘mais justa’, enquanto nenhum docente e 4% discente a ‘mais injusta’. A decisão de aceitar o trabalho, descontar pontos e conversar com o estudante em particular, é amplamente vista de forma positiva por docentes e estudantes, conforme as seguintes respostas:

P12: Entendo que mesmo ele tendo copiado, pelo menos ele fez o trabalho e entregou no prazo. A cópia pode ser facilmente identificada, mas quando se passa um trabalho que tenha que ser autoral de verdade nem tem como os estudantes copiarem.

P18: Aceitar o trabalho não significa pontuá-lo positivamente. Então, é interessante o trabalho, dar a nota que ele merece, explicar o problema do plágio para os estudantes, suas muitas consequências.

A12: Foi a mais justa pois a professora mesmo descontando ponto porque plágio é crime, aceitou o trabalho e também conversou com o aluno para uma possível melhora.

A17: É mais justo porque ela teve empatia com o aluno por ele trabalhar e não sobrar muito tempo para fazer os trabalhos, e por isso foi justo ela aceitar e descontar alguns pontos por ele ter feito plagio. Também foi bem legal e importante da parte dela ter falado sobre plagio para a turma e as consequências que poderiam ser gravíssimas.

A30: Plágio é crime mas não digo que ele é totalmente errado na história pois ter que cuidar da casa e trazer um pouco de sustento acaba tirando muito seu tempo. (sic)

A50: Existem casos e casos, a falta de tempo de paulo é um literalmente culpa do estado, pois não oferta qualidade de vida suficiente para que um adolescente consiga se dedicar totalmente aos estudos, essa desigualdade não é culpa de paulo, nem de sua professora. São fatores maiores que ele que causam tal atitude. Com isso acho importante conversar antes de tomar qualquer decisão e ver os dois lados.(sic)

O desconto de pontos sem uma exigência clara de alguma atividade pode passar a ideia de que copiar parcialmente é tolerável. Com base em MacIntyre (2001), a ideia de aceitar o plágio, mesmo com uma punição proporcional, enfraquece a internalização da virtude da veracidade que sustenta as práticas acadêmicas e sociais. Relativizar a gravidade do plágio pode levar o aluno à interpretação de que o problema é apenas uma questão de

nota, e não uma violação de princípios morais. Isso mina a compreensão de que a honestidade intelectual é um valor em si. Tal prática prejudica o desenvolvimento ético do aluno. Se a educação não reforça a honestidade como um princípio, o aluno pode não desenvolver um compromisso genuíno com a verdade, mas apenas um cálculo pragmático das consequências da sua conduta. Sem um processo de reflexão e reparação, dificilmente o estudante desenvolve uma consciência ética.

Na alternativa D, 48% dos professores e 37% dos alunos consideram-na a ‘mais justa’, enquanto 2,6% dos estudantes e nenhum docente a veem como a ‘mais injusta’. Essas respostas refletem o reconhecimento da desonestidade acadêmica e a busca por um equilíbrio ético na correção do erro. Essa postura reflete o pensamento de Maritain (1968, p. 75) ao afirmar que “a tarefa do professor é, antes de tudo, uma tarefa de libertação. Libertar as energias boas é a melhor maneira de reprimir as más. A repressão é necessária, também, mas apenas como meio secundário”. Conforme orienta o filósofo, a correção só é útil se for processada juntamente com o esclarecimento e o estímulo. O estímulo é tão fundamentalmente necessário quanto a humilhação é prejudicial. Proibir simplesmente uma ação má dá menos resultado do que mostrar o bem que essa ação pode corromper.

As explicações abaixo mostram que docentes e discentes acompanham essa orientação:

P10: Não aceitar o trabalho, e dar uma segunda oportunidade para o estudante refazer o trabalho depois de indicar os motivos, em particular, dessa atitude pode ensinar mais do que simplesmente punir o erro.

P20: Evitou exposição vexatória do aluno e transformou o problema em uma aula.

A32: achei que o fato de não aceitar o trabalho foi bem importante, principalmente na segunda oportunidade que ela deu, acho bem importante o ato de dialogar, por isso concordo plenamente em ela chamá-lo para o particular e ter um conversa descecente. para que assim ele aprenda e comece a se dedicar mais.(sic)

A54: Eu acho que a letra D é a opção mais correta que a professora poderia tomar em relação ao plágio, pois ela não aceitou o trabalho de Paulo (um menino que trabalha de noite, mas que ele poderia organizar seus horários) e entrou em um acordo de fazer uma palestra para toda a escola. No ensino médio tem muitos alunos que não conseguem se organizar por alguns motivos, logo, eles optam por colocar o tema do trabalho no google e copiar todo o conteúdo que aparece nos sites, sendo uma maneira errada de fazer as tarefas, pois acabam não aprendendo nada e tendo o rendimento escolar muito baixo.

Nessas falas, observamos uma consideração do erro como oportunidade educativa. Em vez de simplesmente punir, propõem-se uma abordagem formativa, na qual o estudante é orientado a compreender e corrigir sua conduta. De acordo com Carvalho (1997, p. 20),

“apontar um erro ou inadequação não significa ‘podar a criatividade’, nem decretar o fracasso”, mas sim guiar os alunos no desenvolvimento da maturidade ética. Esse olhar pedagógico entende a educação como um processo contínuo de aprimoramento moral, no qual os equívocos, quando abordados com discernimento, fortalecem o caráter dos estudantes.

Verificamos que a opção D não é amplamente escolhida, indicando que alguns ainda não internalizaram plenamente o valor da veracidade e responsabilidade, conforme evidenciado na resposta de A65, que justifica a escolha com base em circunstâncias pessoais.

A65: Selecionei a letra C pois é importante lembrar que os alunos também tem uma vida fora da escola e que muitos passam dificuldades e devem largar os estudos para trabalhar. ele mesmo copiando ainda ta tentando de certa forma, o melhor seria o professor e ele tentarem encontrar uma maneira boa dele conseguir fazer os trabalhos sem pegar da internet e realmente aprender o conteúdo.(sic)

A justificativa da aluna é uma tentativa de minimizar a gravidade do plágio, ao priorizar as dificuldades externas do aluno e sugerir que o esforço, mesmo sem aprendizado, já seria suficiente. Vázquez (1984) adverte acerca da ideia de que qualquer situação justifica a ação, sem considerar um padrão ético universal, que deve ser indispensável e não negociável. O plágio, mesmo sob justificativas de dificuldades externas, não deve ser aceito, porque compromete os princípios éticos de honestidade e responsabilidade.

Na adolescência, fase de amadurecimento, intelectual e moral, os jovens são capazes de discernir a bondade objetiva, compreendendo que a correção justa do educador não é uma imposição arbitrária, mas uma orientação essencial para seu crescimento integral, conforme as seguintes justificativas:

P8: Creio ser o mais correto intervir e orientar sobre plágio, não necessitando que essa tarefa seja delegada a outros servidores (direção de ensino), podendo a própria professora orientar e explicar a todos e todas a importância de se respeitar as referências de outros autores, dando créditos a eles (o que não desmerece o trabalho de quem os cita). Por vezes, esse aluno poderia estar plagiando sem nunca ter tido alguma informação de que isso é crime.

P19: Quando o professor não aceita o trabalho e pede para que o aluno o refaça e explicando os motivos da não aceitação o existe uma grande chance do aluno refazer corretamente sem plágio, pois o aluno sente no professor alguém que quer o ajudar sem punições.(sic)

A58: É importante o professor ter o comprometimento de explicar o que é errado e que isso é crime, pois o aluno as vezes pode não ter uma educação tão boa e assim pode fazer coisas erradas na escola. A falta de tempo também é algo compreensível, mas não custa nada ele pedir um tempo a mais em particular para o professor.

A64: Uma segunda chance destacando os erros é uma coisa muito boa de se fazer, assim se aprende para nunca mais errar. Uma forma de ajudar ele e outros estudantes que trabalham é solicitar que

os trabalhos sejam feitos em aula e auxiliar como fazer para que nao errem ao entrarem no superior e em outros trabalhos também.(sic)

A78: O aluno sim deve ser punido por tal ato mais não severamente ao ponto de zerar o trabalho e deve esclarecer o que ele deve fazer para o trabalho ir do jeito que deveria.

Esses estudantes parecem reconhecer a assertiva de Lino (2023) de que o educador corrige justamente porque ama. A correção é, por princípio, formativa e contribui para o desenvolvimento ético do estudante. Maritain (1968) recomenda que a educação deve buscar mostrar ao aluno as consequências de suas ações e estimular suas capacidades para fazer o bem, em vez de aplicar punições que possam ser contraproducentes. Nesse sentido, a ética acadêmica não se restringe a seguir regras, mas requer o cultivo hábitos intelectuais que favorecem o aprendizado autêntico. Sem um esforço de correção, a punição isolada não estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e honesto, comprometendo a formação integral do aluno. Desse modo, uma abordagem pedagógica diante do erro moral que não exija uma atitude reparadora pode reforçar uma moralidade superficial, restrita ao medo da punição, sem a compreensão genuína do valor da honestidade.

4.3 RESULTADOS

Os resultados indicam que a maioria dos professores e alunos reconhece a centralidade das virtudes morais nas situações apresentadas.

Organizamos nossa interpretação dos resultados nas seguintes categorias:

1. Primazia do diálogo: A preferência majoritária por abordagens dialógicas e compreensivas, evidenciada na escolha das alternativas consideradas mais justas, reflete uma compreensão da educação como processo colaborativo. Professores que partilham as dificuldades dos alunos e propõem soluções conjuntas, como ilustrado nas opções C e D dos cenários, reforçam essa perspectiva ao reconhecer o estudante como sujeito ativo de sua própria formação. O diálogo não pode ser reduzido a uma estratégia superficial de resolução de conflitos. A escolha de alternativas que priorizam a comunicação sem uma intencionalidade formativa clara pode enfraquecer a vivência ética na resolução de problemas

2. Rejeição do autoritarismo e da indiferença: A ampla desaprovação de práticas autoritárias reflete a percepção de que tais posturas são incompatíveis com uma educação justa e humanizadora. Medidas punitivas, como a anulação sumária de provas por trapaça (Cenário 3, opção B), são consideradas injustas por desconsiderarem a dignidade e os aspectos morais e afetivos do aluno. Do mesmo modo, a indiferença é igualmente reprovada por representar uma negligência ética do educador. A omissão diante de condutas antiéticas compromete a formação moral dos estudantes e contraria os princípios acadêmicos, que devem ser coerentes com valores éticos.

3. Tensão entre meritocracia e equidade: Há uma tensão entre a valorização da meritocracia e a busca por equidade, sobretudo em contextos de desempenho acadêmico e participação em atividades extracurriculares. Enquanto alguns dos participantes defendem critérios meritocráticos na seleção de alunos, a maioria prefere abordagens que conciliem exigência acadêmica com apoio e compreensão aos alunos que apresentam menor desempenho. Esse posicionamento reflete uma visão ampliada de justiça, que reconhece as desigualdades sociais e individuais sem desconsiderar a responsabilidade educativa. No entanto, é necessário cautela para que a busca pela equidade não resulte em relativismo moral, em que dificuldades individuais sejam utilizadas como justificativa para a flexibilização de valores moralmente relevantes.

4. Necessidade de educação ética: A preferência por alternativas que promovam a prática de virtudes éticas reforça a possibilidade da formação moral do estudante no ambiente escolar. As contradições e os equívocos na compreensão da ética revelam a urgência de uma abordagem pedagógica que transcenda a transmissão de normas e estimule a vivência e internalização de princípios morais.

5. Capacitação do educador para a formação ética dos adolescentes: Necessidade de capacitação docente para promover atividades capazes de contribuir para o desenvolvimento ético dos estudantes. As justificativas dos professores evidenciam a preocupação com a função pedagógica das avaliações e a necessidade de práticas justas e coerentes e, portanto, éticas. A persistência, em alguns casos, de abordagens autoritárias ou indiferentes pode indicar lacunas na formação docente quanto à educação moral.

Esses achados destacam que a educação ética no Ensino Médio Integrado é um componente relevante para o desenvolvimento da identidade individual, tanto em relação a existência quanto ao contexto social. A prática de virtudes como a Reverência, Responsabilidade e Veracidade está diretamente ligada à capacidade de compreender a própria existência sem distorções egoístas. Ao orientar os jovens na reflexão sobre as implicações de suas escolhas éticas, a Educação contribui para o despertar de uma consciência crítica que não se rende à autoadmiração ou à indiferença.

Conforme indicam os resultados, a educação ética prepara os adolescentes para enfrentar os desafios da vida com integridade e sensibilidade, evitando que desenvolvam uma dureza afetiva que os torne insensíveis diante do sofrimento humano. Dessa forma, permite que se relacionem de maneira mais autêntica com o mundo ao seu redor, favorecendo uma vivência mais plena da cidadania.

5. CONCLUSÃO E SUGESTÕES

A proposta de incluir a formação ética e moral à Educação Integral, com o intuito de promover o exercício da cidadania, está ligada à legislação vigente, embora os valores relevantes estejam ausentes. Apresenta lacunas evidentes, especialmente no que se refere à negligência da dimensão espiritual da pessoa, entendendo-se esse termo no sentido filosófico e não com a ideia religiosa. Observamos a insuficiência de embasamento epistemológico resultando em uma teorização superficial. Com o propósito de contribuir filosoficamente para o tratamento dessa questão, esta pesquisa examinou o pensamento de Maritain, von Hildebrand e Sucupira-Lins, identificando conceitos que possibilitam a formulação de diretrizes, critérios e recomendações para o desenvolvimento pleno do adolescente no Ensino Médio Integrado.

O estudo do pensamento dos autores referenciais, que constitui a base para a compreensão da necessidade da formação do caráter dentro da Educação Integral, revelou-se desafiador devido à profundidade e riqueza das ideias por eles trabalhadas. A seleção dos argumentos é uma tarefa que requer uma interpretação meticulosa para que se consiga extrair os elementos relevantes para o problema que está sendo investigado. No presente caso, devido à riqueza do conjunto filosófico desses pensadores, tornou-se ainda mais difícil essa operação. As considerações e sugestões apresentadas não pretendem esgotar, mas podem oferecer subsídios para futuros estudos.

Ética e moral, temas que são inevitavelmente permeados por conotações políticas, sociais e ideológicas, podem gerar estranhamento quando abordadas sob a perspectiva personalista, especialmente em contextos educacionais de teor marxista, como salientamos no início. A humanidade inerente aos conceitos de ética e virtude dos autores analisados, e seu compromisso com a construção de um mundo mais justo, foram elementos determinantes para reavaliar as bases paradigmáticas que sustentam as compreensões convencionais desses temas. Partimos do princípio de que Reverência, Responsabilidade e Veracidade são virtudes essenciais para a vida humana, independentemente da cultura ou época, o que é imprescindível que façam parte da prática educativa.

Os resultados desta pesquisa corroboram a hipótese de que a formação da identidade moral é crucial e viável dentro da proposta da Educação Integral. A inclusão da educação ética no Ensino Médio Integrado se justifica por razões sólidas.

1. **Personalidade humana:** A educação ética permite que a pessoa desenvolva o autodomínio pela inteligência e vontade. Torna o ser humano capaz da consciência de sua subjetividade. É um ponto de partida para que tome decisões moralmente íntegras e possa agir em consonância com sua dignidade.

2. **Conquista da liberdade:** A pessoa nasce dotada de liberdade. Ninguém lhe dá a liberdade, no entanto, é preciso a ação educativa para que se torne reconhecida pelo sujeito. A verdadeira liberdade não é mero arbítrio, mas uma conquista do desenvolvimento pessoal, sustentada pela autonomia moral, inteligência e amor ao bem.

3. **Responsabilidade social:** A formação ética fortalece o senso de dever e a disposição para a cooperação solidária. O cidadão reconhece seu papel na construção do Bem Comum na cultura em que vive.

4. **Diversidade e pluralidade:** O cultivo da moralidade fomenta o respeito mútuo e a valorização da convivência harmônica. Cada pessoa é única, o que evidencia a diversidade e pluralidade de sujeitos na sociedade. É um dos fatores para que o estudante realize interações pautadas pela compreensão da dignidade intrínseca do outro.

5. **Cidadania:** O exercício pleno da cidadania exige mais do que o domínio de direitos e deveres legais. Pressupõe um caráter formado na retidão da vontade e na liberdade espiritual, que assegura a participação ativa e responsável da pessoa na sociedade.

Observamos que o estudo dos textos filosóficos, que embasam esta pesquisa, permite afirmar que a educação ética, longe de ser um acessório, deve ocupar um papel central na formação do estudante. A aprendizagem escolar não pode se restringir à transmissão de conteúdos técnicos ou científicos, mas deve abranger o desenvolvimento das disposições interiores que conduzem à vida boa e ao fortalecimento das virtudes. Esse é outro ponto que foi ressaltado. Entendemos que somente assim será possível preparar os jovens para que enfrentem os desafios da contemporaneidade com discernimento e compromisso com o Bem Comum.

Essa tese pretendeu responder às questões:

Quais conhecimentos são fundamentais para a formação da pessoa no exercício da cidadania?

O que são virtudes éticas? Quais são suas funções?

De que maneira as virtudes éticas podem ser ensinadas/aprendidas?

Quais diretrizes e critérios orientam essa formação?

A partir dos textos analisados, é possível afirmar que as respostas são as seguintes:

- Conhecimentos elementares para cidadania:

São conteúdos básicos do desenvolvimento da consciência ética e moral, com foco no fortalecimento da retidão da vontade, construção da autonomia intelectual e promoção da emancipação. Esses conhecimentos promovem a consolidação do caráter do adolescente. A formação para a vivência da cidadania deve capacitar o estudante para que compreenda a dinâmica social, valorize o trabalho e possa agir para o Bem Comum.

- Virtudes éticas e sua função:

Virtudes éticas consistem em disposições racionais e morais que orientam o ser humano para o bem próprio e à realização do Bem Comum. A prática de virtudes revela a humanidade e excelência do indivíduo. Fundamentam as ações de modo ético para que expressem a dignidade e revelem o caráter. Promovem amor e respeito, ao mesmo tempo em que favorecem o aprendizado moral e garantem coerência entre a vida interna e externa. São, portanto, um pilar central da vida moral e espiritual da pessoa.

- Ensino/aprendizagem das virtudes:

A educação ética ultrapassa o treinamento técnico e a aquisição de boa conduta. Promove a internalização de princípios morais que transcendem regras e normas próprios aos comportamentos superficiais. Esse processo se ancora na formação interior autêntica e na autoridade moral exercida pelo docente como referência de integridade. Possibilita a vivência do amor como virtude central. Mais do que métodos padronizados, a educação ética precisa se basear nas experiências concretas dos alunos. É necessário que sejam incentivados na reflexão de suas vivências e nas implicações morais de suas ações. Deve conduzir à compreensão crítica dos impactos negativos do individualismo e do egocentrismo, tanto no desenvolvimento pessoal quanto nas relações interpessoais e na sociedade como um todo.

A educação ética, por lidar com questões de atuação pessoal e social, tem uma natureza distinta das áreas curriculares convencionais. Trata-se de um processo vivenciado intensamente no cotidiano da sociedade, família, escola, que constantemente interroga a vida humana, a realidade em construção e que exige transformações de atitudes pessoais. Esse contexto propicia uma avaliação formativa, centrada no desenvolvimento integral do aluno, e uma prática pedagógica reflexiva e coerente com os princípios éticos.

Nossos dados evidenciam que a avaliação formativa transcende o cumprimento de normas escolares e incide sobre o agir virtuoso no ambiente escolar. Por isso, não deve ser

um instrumento de estratificação moral do aluno, mas um meio de orientação ética que favoreça seu crescimento. Desse modo, contribui para que os educadores ajustem suas práticas e aprimorem suas intervenções, garantindo que estejam sempre pautadas pelo respeito ao estudante.

Com base nas leituras e resultados da nossa pesquisa empírica, constatamos nas respostas dos participantes uma confusão conceitual recorrente entre ética e moral, que se reflete em posturas ora autoritárias, ora indiferentes por parte dos educadores e emocionais por parte dos alunos. A formação do caráter exige um equilíbrio entre liberdade e responsabilidade. Sem uma referência a valores éticos, a promoção da autonomia pode levar ao relativismo moral ou à permissividade, como mostram os dados de nossa pesquisa.

Aprendemos que a imoralidade se manifesta, sobretudo, na incapacidade de reconhecer a dignidade humana e na insensibilidade ao sofrimento alheio, comprometendo a convivência e a harmonia social. Por isso, a educação ética desperta no jovem a capacidade de compreender e articular seus sentimentos, escolhas e responsabilidades. Essa educação permite que os adolescentes se relacionem com o mundo de forma autêntica, não apenas reagindo ao que lhes é imposto, mas tomando consciência de sua liberdade e da responsabilidade que ela implica. Ao integrar os conteúdos acadêmicos com a formação ética, a escola prepara os alunos para a inserção no mundo do trabalho e para a vida social e espiritual, na qual a verdadeira moralidade se manifesta no respeito mútuo e na cooperação.

Enfatizamos que o desenvolvimento moral não pode ser reduzido a um conjunto de regras convencionais. É conveniente que esteja solidamente alicerçado em princípios éticos que orientem a pessoa para liberdade para serem responsáveis. Sugerimos o aprimoramento do livre-arbítrio e discernimento para que façam escolhas éticas. A maturidade moral, continuamos, se expressa no compromisso contínuo com as virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade. Lembramos ainda o amor, que é compreendido não como mero sentimento subjetivo, mas como uma resposta autêntica ao valor do outro.

Compreendemos, a partir das leituras, que a influência do racionalismo e da psicologia cartesiana frequentemente resulta em métodos que não alcançam a interioridade do ser humano, tornando-o indiferente ou até resistente à aprendizagem. A educação ética, portanto, deve superar a transmissão de conhecimento, possibilitando ao estudante conectar-se com seu dinamismo espiritual, ou seja, sua consciência, vontade, liberdade e busca pelo bem. O cultivo dessa dimensão interior, por meio da prática de virtudes, favorece uma transformação profunda que o prepara para uma vida mais consciente e ética, possibilitando

que a pessoa reconheça e respeite o valor intrínseco do outro. Ao propormos a formação da identidade moral do adolescente, reforçamos a necessidade de a escola integrar a educação ética aos conteúdos curriculares para o desenvolvimento integral. Salientamos, como um dos elementos conclusivos, a importância de se auxiliar o aluno para que desperte a consciência de sua Reverência, Responsabilidade e Veracidade perante si mesmo e a comunidade.

Para que a educação ética cumpra seu papel, recomendamos, portanto, que o docente compreenda filosoficamente as virtudes e seu impacto na vida moral. Incentivamos que a formação do aluno não se limite a discursos abstratos, mas se concretize em vivências que fortaleçam seu caráter, desenvolvam as virtudes morais e ampliem a capacidade de discernimento. As virtudes éticas desempenham um papel nuclear na construção das relações humanas e na busca pelo Bem, segundo nossas descobertas ao longo da pesquisa.

Afirmamos a necessidade da integração da educação ética à formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, de maneira que as virtudes sejam vivenciadas. A assimilação das virtudes promove o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade, as influências culturais e o conflito de ideias nas relações humanas. Essa inclusão é indispensável para a formação de cidadãos íntegros, capazes de participar da transformação da sociedade em uma comunidade mais justa e humana.

Concluimos assegurando que esta pesquisa contribui para a implementação e o fortalecimento da educação ética no Ensino Médio Integrado dos IFs, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formação do caráter do adolescente. Ainda que o Instituto Federal tenha sido escolhido como locus da pesquisa empírica, os fundamentos filosóficos e as diretrizes propostas possuem potencial de aplicabilidade em outros contextos escolares do Ensino Médio Integrado. Portanto, a tese não se limita a uma instituição específica, mas apresenta contribuições relevantes para a consolidação da Educação Ética como dimensão constitutiva da formação integral em diferentes realidades educacionais. Esperamos que estimule debates e inspire projetos educativos voltados à consolidação da educação ética nesse e em outros contextos. Finalizamos indicando que os resultados revelados podem orientar pesquisas futuras, aprofundando a compreensão das condições necessárias para a integração efetiva da educação ética nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos. A continuidade da investigação, referente a esse tema, é significativo especialmente para que seja incluída nos cursos de preparação de professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona, 354-430. **A mentira. Contra a mentira**. Tradução e notas de Antônio Pereira Júnior, Marcos Roberto Nunes Costa, Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2019. Coleção Patrística.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *Em*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1998. p. 109–203.

AMES, Maria Clara Figueiredo Dalla Costa; SERAFIM, Maurício Custódio; MARTINS, Felipe Flôres. Análise de Escalas e Medidas de Virtudes Morais: Uma Revisão Sistemática. **Revista de Administração Contemporânea**, 2022.

AMES, Maria Clara Figueiredo Dalla Costa; SERAFIM, Maurício Custódio. Ensino-aprendizagem da sabedoria prática (Phronesis) em administração: Uma revisão sistemática. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, PR, v. 23, n. 4, art. 6, pp. 564-586, julho/agosto, 2019.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 181–204, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. [s.l.] : Editora Companhia das Letras, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Eudemo**. Feedbooks.[s.l], 200?. Disponível em <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/%C3%89tica%20a%20Eudemo.pdf>. Acesso em 14 nov. 2024.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e atualizada. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BARREIRO, Mateus de Freitas. **A ética das virtudes para a formação de professores**. Tese - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2022.

BASTOS SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo Ed. Nacional, 1969.

BRASIL. IF pesquisado. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019/2023**, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Org. Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. v. 3.

BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ética**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRITO, Daniela Honório de Sousa. **Educação integral na perspectiva ética-filosófica de Jacques Maritain**. 2023. Dissertação - UFRJ, Rio de Janeiro, 2023.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10 ed. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**, [S. l.], v. 3, p. 235–263, 1995.

CARNEIRO, Lucas Carregari. **Entre duas naturezas**: contribuições da educação ao ar livre pela aventura para a formação em administração. Tese - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CARVALHO, Humberto Robson de. Ética e sexualidade. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. v. 14, 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Versão digital obtida em http://www.pfilosofia.pop.com.br/03_filosofia/03_03_pequeno_tratado_das_grandes_virtudes/pequeno__tratado_das_grandes_virtudes.html.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. Introdução. In: AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona, 354-430. **A mentira. Contra a mentira**. São Paulo: Paulus, 2019. Coleção Patrística.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DÍAZ, Cristhian Almonacid . Aportes del humanismo integral de Jacques Maritain en la construcción de una sociedad cristiana. **Revista de Filosofía UCSC**, vol. 13, nº. 2, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

DUSCHATZKY, Silva; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014.

ELIAS, Nibert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Terezinha; SANTOS, Edméa. Ciberfeminismo e multiletramentos críticos na cibercultura. **Educ. rev.** 36, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GARDNER, Howard. O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. Rio de Janeiro, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. v. 17.

GUIMARÃES, Ana Lidia Felipe. **Corporalidade e ética na educação de jovens e adultos**. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

HAGE, Jorge. A nova LDB. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politecnia no ensino médio**. Walter Garcia, Célio da Cunha coordenadores). São Paulo : Cortez ; Brasília: SENEb, 1991.

KREUTZFELD, Cristina Silva. Aprendizagem de ética por meio da educação musical no ensino fundamental : anos iniciais. Tese - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LA TAILLE, Yves. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LINO, Glaucya Maria Lopes. Educação pela afetividade. In: SUCUPIRA-LINS, MJC (org.). **Educar para a afetividade**. Formiga-MG: Editora MultiAtual, 2023.

LODI, Lucia Helena; ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação. In: **Ética e cidadania : construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e15167, jun. 2023.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia no ensino de segundo grau. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politecnia no ensino médio**. Walter Garcia, Célio da Cunha coordenadores). São Paulo : Cortez ; Brasília: SENEB, 1991.

MACHADO, Nilson José. Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Bauru: EDUSC, 2001.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral: problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

MARITAIN, Jacques. Elementos de Filosofia I: **Introdução geral à Filosofia**. Tradução de Ilza das Neves e Heloísa de Oliveira Penteado. 18º ed. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1998.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1968.

MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem e a lei natural**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MARITAIN, Jacques. **O homem e o estado**. Trad. Alceu Amoroso Lima. 3ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora. **Falemos de sentimentos: afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MURDOCH, Iris. **A soberania do bem**. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NUNES-NETO, Nei; CONRADO, Dalia Melissa. Ensinando Ética. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0102-469824578.

OLIVEIRA, Adriana Dias De. **Autoridade docente no ensino médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo**. 2015. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógico dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PEDROZO, Eduarda Luíza Savanhago. **O ensino da ética das virtudes de Aristóteles na educação corporativa**. Dissertação - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PEREIRA, André Fernandes Rodrigues; FEIJÓ, Glauco Vaz. 100 palavras para entender a educação profissional e tecnológica: a construção de um glossário para a EPT. **Trabalho e Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 131–149, 2020.

PETERS, F.E. **Termos filosóficos gregos**. Um léxico histórico. Trad. Beatriz Rodrigues Barbosa. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária. 1999.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. [s.l.]: Grupo Editorial Summus, 1994.

PINTO, Luciene Pereira. O valor da pessoa na educação infantil- Contribuições de Josef Seifert. 2024. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

PIZZI, Jovino. Ética do discurso conteúdo moral e responsabilidade solidária. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 9, 2023, Edição Especial, p. 17-29.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

RATES SOARES, Filomena Maria. **Ensino/aprendizagem de ética na licenciatura em biologia**: Uma proposta para professores. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

RICOEUR, Paul. **O justo 2. Justiça e verdade e outros estudos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2019.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. [s.l.]: Companhia Editora Forense, 1968.

SANTOS, Maria Tereza. A ética nos estudos acerca do medievo. **Acta Educ.** vol.42 Maringá 2020.

SANTOS, Rogério Sérgio dos. **Ensino de filosofia numa perspectiva da ética das virtudes Aristotélica: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio**. Dissertação. Teresina: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós - Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, 2021.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat Marimon. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. **Educación e Pesquisa**, [S. l.], v. 26, n. 02, p. 123–135, 2002.

SEIFERT, Josef. Personalismo e Personalismos. Capítulo 11. In Cheikh Guèye (ed.), **Ethical Personalism**. Ontos Verlag, 2011.

SEIFERT, Josef. O que é e o que motiva uma ação moral? Presença filosófica. V. XXI, n.12. 1996.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 21, n. 60, p. 27–44, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 345–380, 2004.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Ética, inclusão e interculturalidade em educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 33 (126), Jan-Mar 2025.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Educação da pessoa no contexto cultural escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 19, n. 59, p. 22–40, 2022a.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Paradoxos do Ser Humano como desafio à Educação. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 377–397, 2022b.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Educar a Pessoa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1252-1274, jul./set. 2022c.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. **Reverência - Filosofia da Pessoa**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wrbQ9D5KAj8&t=15s>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. O respeito à pessoa na Educação mediante uma Filosofia da Educação. **PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 497–511, 2018.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Formação de professores e o desafio da ética. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 161–169, 2016.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Método de pesquisa-ação com maior comprometimento. **PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 52–74, 2015.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Educação integral e o desenvolvimento da pessoa humana. Em: **Escola com corpo e alma**. Curitiba: CRV, 2014.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Questões conceituais de ética em educação. **CONJECTURA**, [S. l.], v. 91, n. 106, p. 91–106, 2013a.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013b.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Ética e formação de professores. **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, [S. l.], 2010.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. **Rev. Diálogo Educ.**, [S. l.], v. 9, n. 28, p. 633–649, 2009.

SUCUPIRA, Newton. Ética e educação. **Ética, Hoje, Presença Filosófica**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 4, p. 28-42, out./dez. 1980.

TAETS, Thelma Nunes. **Ensino de ética para crianças por meio da música**. Tese - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Barcelona: Ed. Critica, 1984.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **A arte de viver**. 1. ed. São Paulo: Quadrante Editora, 2021.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **The nature of love**. South Bend: St. Augustine's Press, 2009.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **The heart**. South Bend: St. Augustine's Press, 2007.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **What is Philosophy?** Milwaukee: The Bruce Publishing Company. Londres: Routledge, 1991.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **Atitudes éticas fundamentais.** São Paulo. Ed. Press-Grafic, 1988.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **Ethics.** Chicago: Franciscan Herald Press, 1972.

WILLIGES, Flavio. Platão e Iris Murdoch: o Bem, o Amor e a retomada da ética das virtudes antiga na filosofia moral britânica. **Archai**, v.26, 2019.

WOODRUFF, Paul. **Reverence** - Renewing a Forgotten Virtue. New York: Oxford University Press, 2001.

WOJTYLA, Carol. Amor e Responsabilidade. São Paulo: Ed. Loyola, 1982.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

Anexo 1: Comprovante de Envio e Parecer Consubstanciado do CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	
--	--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ÉTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: ANDREIA NUNES DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62005722.2.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.751.950

Apresentação do Projeto:

O projeto denomina-se "ÉTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO".

Trata-se de uma da Pesquisa Qualitativa com o método da Pesquisa-Ação com maior comprometimento (Método Sucupira Lins). A pesquisa será realizada em um campus do Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT, com professores do Ensino Médio Integrado e alunos dos 2º anos dos cursos desse campus. A amostra da pesquisa será definida no decorrer da pesquisa, por se tratar de uma investigação que permite que sua análise seja de forma exaustiva.

Com os professores será utilizado a técnica de Grupo Focal, por permitir aos participantes explorarem seus pontos de vista, refletirem sobre um determinado fenômeno social, gerando perguntas e respostas pertinentes à questão sob investigação, conforme Gatti (2005).

O projeto prevê ainda Construção de Cenários Pedagógicos, no qual conste situações fictícias referentes à prática pedagógica que exigem um posicionamento moral dos professores. Com os estudantes: será elaborado Cenários Escolares. Os cenários serão constituídos de situações fictícias de fatos referentes ao cotidiano. A aplicação de um questionário escolar nos quais o aluno precisa posicionar-se moralmente face às situações propostas em opções de respostas.

Continuação do Parecer: 5.751.950

Cronograma	cronograma.pdf	12/08/2022 14:50:46	ANDREIA NUNES DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinada.pdf	12/08/2022 14:50:27	ANDREIA NUNES DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
ERIVALDO MATIAS NICACIO
 (Coordenador(a))

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Endereçado aos responsáveis dos alunos menores de idade



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Endereçado aos responsáveis dos alunos menores de idade

Título do Projeto de Pesquisa: Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado

Prezado (a) responsável,

O (a) aluno (a), menor de idade e sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado”. Antes de decidir se autorizará sua participação, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Leia cuidadosamente as informações e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará a participação na pesquisa.

A pesquisa consiste em investigar as atribuições de justiça dos estudantes adolescentes entre 16 e 17 anos do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Primavera do Leste. Todos os participantes receberão um questionário online para responderem se consideram justa ou injusta determinadas situações possíveis de acontecer no cotidiano escolar. O objetivo dessa investigação é identificar e analisar o desenvolvimento das concepções de justiça dos adolescentes em situações de transgressão moral para construir um referencial de formação da ética.

A participação do (a) aluno (a) é voluntária, caso você autorize, enviaremos o questionário. Você é quem decide se autoriza a participação neste estudo. Se decidir autorizar, você deverá assinar concordando com a participação do (a) aluno (a). A não participação da pesquisa não causará nenhum prejuízo. Se você autorizar, o (a) aluno (a) receberá um questionário, por meio de formulário online, que pode ser respondido pelo celular, tablete ou computador. Não será exigido nada além de responder ao questionário. Não haverá nenhum tipo de despesa. Basta utilizar os recursos que tiver para responder o questionário online.

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Os riscos mínimos que envolvem essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder ao questionário. Caso você se sinta desse jeito, pode deixar de responder a qualquer momento. Os resultados dessa pesquisa trarão benefícios à sociedade porque busca por possibilidades que possam aumentar a conduta ética das pessoas nas relações

sociais.

Isso pode beneficiar você e outros membros da sua escola e da sociedade como um todo.

Ao término da pesquisa, a pesquisadora responsável enviará os resultados ao Campus participante. A tese estará disponível no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, caso você queira consultar.

A pesquisa só será realizada com o seu consentimento. Mesmo assim, se durante a participação do(a) aluno (a) não se sentir confortável, poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Todos os dados serão mantidos em absoluto sigilo, garantindo que o (a) aluno (a) fique livre em responder o que desejar. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do participante e ninguém, com exceção da pesquisadora, poderá ter acesso aos dados da pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou queira ter informações adicionais, pode entrar em contato com: Pesquisadora responsável: Andreia Nunes de Castro – andreaia.castro@ifmt.edu.br Tel.: (65) 99620 9881.

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. End. Av. Pasteur, 250 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-240. Telefone: (21) 2295-4047.

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3o andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Obrigada por ler estas informações. Se você autoriza o (a) aluno (a) a participar deste estudo, preencha os dados abaixo, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

Nome completo do responsável: _____

Número de documento de identificação do responsável: _____

Nome completo do (a) aluno (a) que participará da pesquisa: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Endereçado aos Alunos



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENDEREÇADO AOS ALUNOS

Título do Projeto de Pesquisa: Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado

Caro estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

A pesquisa consiste em investigar as atribuições de justiça dos estudantes adolescentes entre 16 e 17 anos do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Primavera do Leste. Todos os participantes receberão um questionário online para responderem se consideram justa ou injusta determinadas situações possíveis de acontecer no cotidiano escolar. O objetivo dessa investigação é identificar e analisar o desenvolvimento das concepções de justiça dos adolescentes em situações de transgressão moral para construir um referencial de formação da ética.

Sua participação é voluntária, caso deseje participar e tenha autorização de um responsável, enviaremos o questionário. Você é quem decide se quer ou não participar deste estudo. Se decidir participar, você deverá assinalar concordando com sua participação. Mesmo se você decidir participar, você terá a liberdade de interromper a atividade a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não causará nenhum prejuízo. Se você concordar em participar, receberá um questionário, por meio de formulário online, que pode ser respondido pelo celular, tablete ou computador. Não será exigido nada de você além de responder ao questionário. Você não terá nenhum tipo de despesa. Basta utilizar os recursos que tiver para responder o questionário online.

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Os riscos mínimos que envolvem essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder ao questionário. Caso você se sinta desse jeito, pode deixar de responder a qualquer momento. Os resultados dessa pesquisa trarão benefícios à sociedade porque busca por possibilidades que possam aumentar a conduta ética das pessoas nas relações sociais. Isso pode beneficiar você e outros membros da sua escola e da sociedade como um todo.

Ao término da pesquisa, a pesquisadora responsável enviará os resultados ao Campus

participante. A tese estará disponível no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, caso você queira consultar.

A pesquisa só será realizada com o seu assentimento. Mesmo assim, se durante sua participação você não se sentir confortável, poderá deixar de participar quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Todos os seus dados serão mantidos em absoluto sigilo, garantindo que você fique livre em responder o que desejar. Os dados não serão divulgados de forma que sua identificação seja revelada. Apenas a pesquisadora poderá ter acesso aos dados da pesquisa. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou queira ter informações adicionais, pode entrar em contato com: Pesquisadora responsável: Andreia Nunes de Castro – andreia.castro@ifmt.edu.br Tel.: (65) 99620 9881.

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. End. Av. Pasteur, 250 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-240. Telefone: (21) 2295-4047.

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3o andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados. Entendo ainda que só poderei participar se eu tiver autorização de um responsável.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Endereçado aos Docentes



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa Ética e Formação Integral: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O projeto consiste em investigar as atribuições de ética dos professores dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Primavera do Leste. A investigação será realizada em duas etapas: 1. Responder questionários de forma online à situações-problema fictícias de cunho moral possíveis de acontecer em qualquer escola. 2. Cinco (05) Oficinas de Grupo Focal realizadas de forma presencial no Campus. Nas Oficinas serão convidados a responder questionário com perguntas abertas; leituras e discussões de textos filosóficos referente ao tema da pesquisa. O objetivo dessa investigação é identificar e analisar as concepções de ética dos docentes frente aos conflitos escolares para construir um referencial de formação da ética das virtudes.

Sua participação é voluntária, caso deseje participar enviaremos o questionário, por meio de formulário online, que pode ser respondido pelo celular, tablete ou computador. Você receberá também o cronograma das Oficinas. Você é quem decide se quer ou não participar deste estudo. Se decidir participar, você deverá assinalar concordando com sua participação. Mesmo se você decidir participar, você terá a liberdade de interromper a atividade a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não causará nenhum prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa. Basta utilizar os recursos que tiver para responder o questionário online, e comparecer às Oficinas.

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Os riscos mínimos que envolvem essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder ao questionário. Caso você se sinta desse jeito, pode deixar de responder a qualquer momento. Os resultados dessa pesquisa trarão benefícios à sociedade porque busca por possibilidades que possam aumentar a conduta ética das pessoas nas relações sociais. Isso pode beneficiar você e outros membros da sua escola e da sociedade como um todo.

Ao término da pesquisa, a pesquisadora responsável enviará os resultados ao Campus participante. A tese estará disponível no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, caso você queira consultar.

A pesquisa só será realizada com o seu assentimento. Mesmo assim, se durante sua participação você não se sentir confortável, poderá deixar de participar quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Todos os seus dados serão mantidos em absoluto sigilo, garantindo que você fique livre em responder o que desejar. Os dados não serão divulgados de forma que sua identificação seja revelada. Apenas a pesquisadora poderá ter acesso aos dados da pesquisa. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou queira ter informações adicionais, pode entrar em contato com:
Pesquisadora responsável: Andreia Nunes de Castro – andreia.castro@ifmt.edu.br Tel.: (65) 99620 9881.

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. End. Av. Pasteur, 250 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-240. Telefone: (21) 2295-4047.

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3o andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 4: Respostas dos Docentes Cenário 1

1	Porque o professor explicou o objetivo da avaliação para os alunos, sua importância, trazendo um sentido para a escolha dessa avaliação.
2	O professor ao perceber a necessidade de rever as relações, usou desse artifício para dar um freio de arrumação, com isso chama atenção para as responsabilidades e comprometimento de cada um, para não confundir os sinais dessa interlocução.
3	Penso que a discussão para resolver os problemas aproxima os alunos, pois eles participam das decisões.
4	A sugestão de "falta de domínio" da turma e a afirmação de que o professor "não ensina adequadamente", se dialogadas com a turma, são questões que fazem parte do processo avaliativo do próprio professor. É um diagnóstico que precisa, ou pelo menos deveria, ser feito regularmente para aferir a sintonia (estudantes/professor) no percurso de aprendizagem. O punir, no meu entendimento, não resolveria o problema para as aulas subsequentes.
5	Diante do cenário apresentado, penso ser necessário uma medida mais firme para mostrar aos alunos, a consequência para o aprendizado do ambiente da sala, barulho e desatenção.
6	O professor reconhece que o objetivo da prova não era medir o aprendizado, mas apenas método para puni-los pela bagunça.
7	Confesso que fiquei um pouco em dúvida sobre como reagir nessa situação. Nunca tive problemas com uma turma ao ponto de escolher uma avaliação surpresa. Gosto de testes surpresa, mas que não afetem a nota dos alunos, funcionando apenas como uma oportunidade de testar o desenvolvimento deles e sua atenção naquela etapa. Assim, considere as alternativas A e C, que de alguma forma buscam dialogar com os alunos, explicando os motivos dessa atividade. São as opções menos problemáticas, sendo a alternativa A mais próxima do diálogo. No entanto, deixo claro que a mudança de abordagem nessa turma deveria partir de novos acordos, caso tenham sido feitos no passado, e de uma posição mais firme por parte do professor. Se a turma não responde bem a uma abordagem mais dinâmica, talvez seja necessário adotar uma prática em sala de aula mais direta.
8	A prova surpresa não têm relação com a melhoria do aprendizado, e sim efeito punitivo. No entender do professor, o fato da sala não estar em silêncio, significa que ele não está recebendo a devida atenção dos alunos, o que pode ser também culpa da metodologia da aula, ou da importância para a formação que os alunos estão dando para o assunto abordado.
9	Manteve-se firme na sua ação e em manter regras escolares
10	Na fala dos estudantes foi indicado que o professor não tem domínio sobre a turma e não ensina adequadamente. Desta forma, explicar com calma e firmeza a importância da avaliação, mesmo que surpresa, demonstra uma tentativa de direcionar a turma e de ajustar a forma de ensinar.
11	A avaliação deve ser justa com o aluno e não de forma surpresa.
12	Acredito que a compreensão do problema por parte de todos ajuda na solução sem ter que usar do autoritarismo.
13	A prova surpresa é um instrumento de avaliação que com a correta utilização pode promover dados qualitativos sobre o aprendizado, principalmente o obtido sem a necessidade de estudos completos. Este tipo de avaliação também ensina aos estudantes a importância de estar sempre atento às aulas.
14	O professor, possivelmente pela sua imaturidade em sala de aula, criou um ambiente de desorganização, favorecendo que os alunos não o respeitasse e prejudicando o andamento da aula. Dessa maneira, a prova surpresa não foi utilizada como um mecanismo de avaliação, mas um mero instrumento de punição por parte do professor. É coerente que ele perceba a sua atitude e possa rever uma metodologia com desenvolva a interação com os alunos, mas sem ultrapassar os limites impostos em um ambiente de ensino-aprendizagem.
15	Buscar a clareza pode ser uma medida mais adequada. Quando isso não funciona deve se fazer presente uma rede que auxilia neste trabalho, coordenadores pedagógicos e equipe de suporte e apoio ao docente.
16	Diante do histórico do professor, a atitude "A" é mais justa porque pressupõe continuar com a prova, porém, sem ameaçar ou indicar qualquer represália aos alunos que não concordaram em fazer a prova, é justo, da mesma maneira, porque presume uma preocupação com a construção de um ambiente adequado de aprendizagem.

17	Manter a calma é importante para não dizer ou fazer coisas das quais o prof possa se arrepender depois, a firmeza também é importante para não perder o respeito dos estudantes. Explicar a necessidade da prova torna justo aos alunos
18	A avaliação é um processo contínuo. Ela pode ser utilizada para suscitar um maior comprometimento. Mas o que torna justa a aplicação da prova são os objetivos do professor, explicitados no enunciado.
19	Nesse caso considero a mais justa o diálogo com a turma, pois a turma não entendeu a metodologia do professor, e isto tem que ser alinhado novamente. Também que seja provável a não previsão de avaliações surpresas no seu Plano de Ensino.
20	Creio que o processo de ensino e aprendizagem seja uma via de duas mãos e em cada uma delas está o professor e os alunos. As regras devem ser estabelecidas para serem cobradas.
21	Acredito que a postura do docente em questão deve ser firme, não vejo problema em aplicação de avaliações a qualquer tempo, e o nome surpresa pode e deveria ser suprimido. Se um docente tendo experimentado o avanço no conhecimento transmitido, colocando-se sempre à disposição para sanar dúvidas, acredita que uma avaliação da aprendizagem é adequada naquele momento, não teria porquê pensar o contrário. Penso que avaliação também é ferramenta de aquisição de conhecimento.
22	Demonstra postura, conhecimento, segurança e competência docente.
23	A avaliação surpresa penso ser importante para saber se os estudantes estão realmente estudando os conteúdos apresentados, porém é importante que, durante a apresentação da ementa, o Prof João tenha deixado claro a avaliação surpresa ao longo do período letivo

Apêndice 5: Respostas dos Docentes Cenário 2

1	Como o treinamento esportivo é uma atividade extracurricular, a estudante deve ter comprometimento e melhorar seu desempenho em todas as disciplinas. Até porque não é papel da Educação Física enquanto componente curricular formar e valorizar atletas.
2	Este é um cenário hipotético que precisaria de outros elementos mais claros para se construir uma postura coletiva, mas do diante do apresentado, acredito no diálogo e na capacidade de cada estudante de reencontrar-se com suas obrigações e objetivos tanto no aspecto esportivo quanto no acadêmico.
3	Permitir que a aluna tenha oportunidade de melhorar seu comportamento
4	São dois pontos: falta de desempenho nas disciplinas e falta às aulas. Diferentes fatores podem estar ligados ao baixo comprometimento da estudante em outros componentes curriculares. É tarefa do professor de Ed. Física, teoricamente por estar mais 'próximo' da estudante, buscar compreender os motivos que afetam tal desempenho. Talvez a prática esportiva seja um dos principais motivos para que a estudante ainda esteja na escola, logo, impedir sua participação poderia comprometer ainda mais o vínculo da estudante com a instituição. O esporte escolar não pode ser visto como um fim, deve ser pensado significativamente como um meio para estimular o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades dos estudantes.
5	O Esporte escolar deve ser uma ferramenta de estímulo à formação global do estudante, e o meu tempo de prática profissional tem mostrado muitos exemplos de eficiência dessa estratégia
6	Dá a oportunidade da aluna reconhecer e mudar o comportamento inadequado.
7	Muito interessante essa situação. Não gosto de imaginar que uma disciplina possa ter peso sobre outra. Contudo, entendo que a privação da atividade se refere ao campeonato e não à disciplina de Educação Física. Assim, compreendo também que a atitude mais ética é insistir com a aluna, para que ela exerça seu potencial em Educação Física e se motive a participar das outras disciplinas. Parece-me que, nesse caso, o professor de Educação Física exerce uma boa influência sobre sua aluna e pode ajudá-la a alcançar esse potencial em outros conteúdos.
8	A participação nos jogos pode ser fundamental para incluir essa aluna na coletividade, e que, dentro do próprio jogo, ela pode entender que não basta ser boa somente no basquete, mas ela deve ser ponderada também com a aprendizagem das outras disciplinas. "Uma andorinha não faz verão, nem na quadra em esportes coletivos, nem somente na disciplina de educação física, em detrimento das outras". Entretanto, deve-se levar em consideração qual o atendimento e entendimento que os outros docentes estão dando para essa aluna: há comprometimento deles para a inclusão da aluna nas aulas? ela se sente parte integrante do grupo? há interesse em relacionar as potencialidades dela com os conteúdos ministrados na sala? O ensino é uma mão dupla. Essa relação deve partir também do professor, que será o condutor das potencialidades dos alunos e suas fraquezas devem ser consideradas.
9	Tentou dar uma segunda chance para a aluna, tentando incentivá-la a ser mais esforçada nas outras disciplinas
10	Conversar com a estudante para saber o que está acontecendo e propor um acordo é mais relevante para a formação da estudante do que ignorar as dificuldades.
11	Devemos educar para vida também, e a aluna precisa entender que só o desempenho no basquete pode não ser suficiente para sua vida
12	Mesmo entendo que as habilidades de Raquel se voltam para o basquete, um estudante do ensino básico precisa passar por desempenho médio em todas as disciplinas, mesmo tendo mais facilidade em umas do que nas outras.
13	A melhor saída é tentar usar os jogos como moeda de troca para melhorar o desempenho da discente nas outras disciplinas uma vez as outras disciplinas são igualmente importantes para a formação da mesma.
14	O professor deve ponderar entre a prática esportiva e o desenvolvimento das habilidades da estudante dentro de sala de aula, logo que se trata de jogos escolares e a participação está ligada a sua condição de estudante. Dessa maneira, o mais justo é proporcionar a estudante um acordo em que ela possa melhorar seu rendimento acadêmico, sua frequência nas aulas e em contrapartida sua participação nos jogos.
15	O diálogo parece sempre uma boa alternativa.
16	A importância do esporte e da aluna para reforçar a equipe é muito importante, porém, é fundamental ao professor promover e incentivar os alunos e alunas a um ensino em sua dimensão de integralidade.
17	Propor que a estudante melhore nas outras disciplinas mostra que a aluna precisa equilibrar os diferentes conteúdos e contextos.
18	Acho que é a opção mais coerente com a finalidade da escola.

19	Quando o professor fez um acordo com a aluna, provavelmente mostrou seu potencial atlético e de sua importância para a equipe, mas para que a mesma fizesse parte da equipe teria que ter desempenho escolar nas demais disciplinas. Isto deverá ser feito sem ameaças, sempre mostrando a importância da formação da estudante.
20	Professores devem incentivar o crescimento do discente de forma global e em relação a todos campos de sua vida
21	Se por um lado não há como esperar que ninguém seja excelente em tudo, por outro lado, juro que o esporte pode, se bem justificado, auxiliar no desempenho acadêmico estudantil. Já vivenciei experiências exitosas neste contexto.
22	Um recurso para que a estudante aprenda a valorizar sua formação completa e integral.
23	Penso que o primeiro passo seria esse dialogo com a com estudante para entender melhor sobre o porquê ela está indo mal nas outras disciplinas, auxilia-la no que for possível e depois cobrar melhor desempenho nas demais disciplina.

Apêndice 6: Respostas dos Docentes Cenário 3

1	Se o professor conhece a dificuldade de cada um dos seus alunos, a conversa será a melhor situação para resolver o ocorrido. Muitas vezes o professor não tem condições de conhecer as dificuldades de cada aluno devido a carga horária de trabalho excessiva, com turmas cheias e muitas aulas.
2	Não faria isolado nem uma dessas opções, mas escolho a atitude D por entender que a partir do diálogo junto ao estudante poderia construir uma solução melhor para essa situação.
3	Importante levar o aluno a refletir sua atitude
4	Pensando avaliação como um processo de construção conjunta (professor/estudante) de aprendizagem, ainda que mensurar em números não implique com exatidão o local da 'caminhada', é importante que os estudantes compreendam o seu significado. Burlar tal momento é prejudicial para estudante e professor, uma vez que se estabelece uma ruptura de uma estrutura de ensino que teoricamente é pensada visando calibrar os caminhos de ensino e aprendizagem.
5	Tentar entender as dificuldades dos alunos é sempre a melhor maneira de avaliar a nossa metodologia de ensino e avaliação.
6	Ao anular o professor abre a oportunidade de uma nova aplicação de prova. Sendo possível uma punição: a participação do colega (Lucas) no apoio e assim ajudar na modelagem de uma nova forma de abordagem metodológica para o aluno Pedro.
7	Nesse exemplo, escolhi a alternativa D, pois ela se preocupa com o estudante e sua situação. Esse deveria ser nosso foco central. Somente através do diálogo, o estudante pode perceber que ele precisa continuar se esforçando e que a cola seria desistir do processo verdadeiro de aprendizagem. Contudo, a letra E também é válida, pois ela se preocupa com a atitude do estudante que colou. De qualquer forma, não é correto fingir que não viu a situação e, muito menos, constranger um estudante que tem buscado ajuda.
8	Creio que o professor fez o certo ao chamá-lo pois assim pode conseguir se aproximar mais da realidade vivida e vivenciada pelo aluno. Mesmo o professor procurando se adaptar a realidade do aluno e este frequentando os horários de apoio, não está havendo conexão entre o que se está sendo ensinado e aprendido. Atitude correta do professor a escutar o que o aluno tem para dizer.
9	Não tolerar a cola. Mas eu colocaria uma outra opção que seria fazer uma chamada oral sobre as questões da prova.
10	Diante das dificuldades, o esforço para aprender e a situação ocorrida, o mais justo é conversar com o estudante em particular mostrando os prejuízos do ocorrido.
11	Por conhecer o histórico do aluno, uma conversa é mais condizente com a atual situação do discente.
12	A cola não é um tipo de aprendizagem. Não colar já é um acordo estabelecido quando a prova é individual. Por mais que Pedro tenha dificuldades em Matemática a cola não vai ajudá-lo sempre. Acredito que as provas deveriam ser feitas de uma maneira que não precisasse haver cola, e sim uma reflexão dentro dela mesma. Ser avaliativa de verdade ou invés de punitiva.
13	Anular me parece um saída que garante ao passador de cola a oportunidade de não ser prejudicado, uma vez que por pressão social o mesmo pode ter aceitado passar a cola. Por sua vez, Pedro terá a oportunidade de refazer a prova e repensar sua atitude, uma vez que na próxima situação o professor aplicará punições mais drásticas
14	É importante que o professor apresente uma postura corretiva aos alunos que colaram, por mais que Pedro demonstre uma atitude pró-ativa na busca pelo conhecimento, a cola é uma ação que não proporciona aprendizagem. Entretanto, acredito também que é importante entender o porquê o aluno ainda tem dificuldade na disciplina e procurou este meio para alcançar nota. O diálogo franco e a busca por caminhos em conjunto é de extrema importância também para o aluno.
15	Penso que pode ser uma oportunidade de discutir o certo e o errado.
16	Em um primeiro momento a conversa é o melhor caminho para compreender a situação e tentar solucioná-la.
17	O professor conhece a dificuldade do aluno, sabe que ele se esforçou participando dos apoios, por isso, deve imaginar o nervosismo de não conseguir desenvolver os calculos. Conversar, nesse caso, é a melhor opção
18	Anular a prova é justo, sobretudo no caso do aluno que pegou cola. Isso porque nota não reflete a aprendizagem do estudante. Em relação ao colega passou a cola, anular também é justo, pois há intenção de fraldar o processo de verificação da aprendizagem.

19	Neste caso a conversa com o aluno iria mostrar o porque ele estava colando. Nas conversas com os alunos na sua maioria são sinceros, ele iria falar de suas dificuldades, se não tinha estudado e outras questões relacionadas ao não conhecimento do conteúdo. Apartir desta conversa o aluno irá mudar de postura sem punição.
20	Também é dever do professor ensino de ética pelo exemplo e justiça sem exagero nas punições que inclusive não podem ser vexatorias.
21	Acredito que seja atribuição do professor inteirar-se das razões de insucesso dos estudantes, assim como deveria tentar entender os motivos de alguns alunos serem exitosos. Uma boa conversa pode auxiliar nesta compreensão.
22	É uma atitude que fará a diferença na participação, aprendizado e formação do caráter do estudante.
23	Além de explicar a importância da honestidade e da responsabilidade com os estudos deveria tmb buscar entender os motivos que o levaram a colar.

Apêndice 7: Respostas dos Docentes Cenário 4

1	Conversar com a turma toda é importante, pois muitos podem estar cometendo os mesmos erros em outras disciplinas e pode ser por desconhecimento também.
2	Faz parte do processo de formação orientar o estudante quanto aos conceitos de pesquisa escolar e seus fundamentos éticos, até entendendo que por muito tempo trabalho escolar era entendido em ir a uma biblioteca e solicitar que o mesmo copiasse.
3	Reflexão sobre os atos
4	Primeiramente é esperado que o professor explique o plágio antes mesmo de solicitar a produção de trabalhos. Aceitar o trabalho significa ser conivente e de certa forma potencializar o sentimento de segurança para que o estudante repita o erro. Ainda que o copiar possa resultar em algum aprendizado, caso o estudante leia o conteúdo e replique no seu texto, é fundamental que o docente estimule o processo criativo e reflexivo dos estudantes. Não vejo como necessário a direção de ensino fazer palestras, pois é um tema que qualquer professor poderia orientar.
5	Acredito que a internet é na atualidade a principal fonte de informação, porém a orientação de como usar essas informações deve ser uma preocupação constante dos professores
6	Permite que o aluno entenda o erro e dá oportunidade de fazer o correto
7	Optei pela alternativa que dá à oportunidade de conceder ao aluno uma segunda chance. No entanto, é importante considerar a necessidade de adaptar a atividade dessa nova oportunidade à realidade desse estudante. Além disso, acredito firmemente que a discussão sobre plágio deveria ocorrer o mais brevemente possível em sala de aula, a fim de assegurar que a oportunidade de aprendizado em relação a essa questão não seja desperdiçada.
8	Pelo cenário exposto, havia somente uma dúvida da referida professora e até o momento nenhuma intervenção por parte da mesma. Creio ser o mais correto intervir e orientar sobre plágio, não necessitando que essa tarefa seja delegada a outros servidores (direção de ensino), podendo a própria professora orientar e explanar a todos e todas a importância de se respeitar as referências de outros autores, dando créditos a eles (o que não desmerece o trabalho de quem os cita). Por vezes, esse aluno poderia estar plagiando sem nunca ter tido alguma informação de que isso é crime.
9	Uma questão muito fechada. Os trabalhos devem possuir regras. O questionário de plágio deve ser colocada como uma regra clara.
10	Não aceitar o trabalho, e dar uma segunda oportunidade para o estudante refazer o trabalho depois de indicar os motivos, em particular, dessa atitude pode ensinar mais do que simplesmente punir o erro.
11	A conversa em particular surte mais efeito que a exposição do aluno
12	Entendo que mesmo ele tendo copiado, pelo menos ele fez o trabalho e entregou no prazo. A cópia pode ser facilmente identificada, mas quando se passa um trabalho que tenha que ser autoral de verdade nem tem como os estudantes copiarem.
13	Discentes não podem alegar desconhecimento sobre plágio, pois os professores sempre alertam sobre a prática em sala de aula quando solicitam um trabalho acadêmico. Logo, seria interessante que além de não aceitar o trabalho, que o docente solicite a direção de ensino algumas palestras voltadas para o tema uma vez que isto pode auxiliar outros colegas com práticas semelhantes que ainda não foram pegos no ato.
14	Diante da situação exposta, acredito que a ação da professora de não aceitar o trabalho e proporcionar uma segunda oportunidade ao aluno é válida para ambos os lados. Ela consegue favorecer no aluno o pensamento que quando se copia um trabalho o aprendizado não é alcançado e ele precisa ter este julgamento sobre sua produção desde o início da sua vida escolar.
15	Me parece a mais adequada, pois orienta o aluno.
16	A conversa com a turma é muito importante para estabelecer ou reestabelecer as normas dos trabalhos e a importância da citação das fontes e reescrita do texto. O uso da internet é um recurso inevitável e seu uso precisa ser orientado.
17	Mesmo sabendo que Paulo trabalha, aceitar o trabalho não seria justo com o restante da turma...o mais correto foi não aceitar, porém, dar mais uma chance e explicar o porquê da situação
18	Aceitar o trabalho não significa pontuá-lo positivamente. Então, é interessante o trabalho, dar a nota que ele merece, explicar o problema do plágio para os estudantes, suas muitas consequências.
19	Quando o professor não aceita o trabalho e pede para que o aluno o refaça e explicando o motivos da não aceitação o existe uma grande chance do aluno refazer corretamente sem plágio, pois o aluno sente no professor alguém que quer o ajudar sem punições.

20	Evitou exposição vexatória do aluno e transformou o problema em uma aula.
21	Neste caso, estamos diante de um cenário de cometimento de crime, muitas vezes negligenciado no âmbito escolar. Dar outra oportunidade e conversar com a turma toda, e buscar ensinar a forma correta de produção de trabalhos acadêmicos é o mais adequado. Alertar sobre os riscos de plágio e como evitá-lo também é atribuição docente.
22	É uma atitude que levará o estudante a repensar suas atitudes e atingirá positivamente um grande número de estudantes que tomam atitudes semelhantes.
23	entendo que essa é a mlehor solução

Apêndice 8: Respostas dos Alunos Cenário 1

1	O ato de conversar com a turma para encontrar maneiras mais justas e uma dinâmica melhor de estudo para mim é o ideal, pois assim ele evitaria de ter conflitos no futuro e a turma não teria de reclamar, caso o trato seja cumprido.
2	Ao propor uma conversa, ele entende o ponto de vista dos alunos da turma e pode resolver os problemas de forma mais adequada.
3	comunicar aos alunos, o motivo de suas ações, com justificativas concretas, ele poderá obter resultados positivos
4	Considero a mais justa, porque ele adotou uma postura muito amigável com os alunos, que muita das vezes não dá certo, pois confunde a mente do aluno em relação ao respeito e a relação que deve ser mantida com o professor. Então, faria mais sentido ele explicar e deixar claro aos alunos que ali por mais que ele tente deixar um ambiente descontraído, ainda é um ambiente escolar e que precisa de organização e um pouco de silêncio para que possa ser construído um processo de aprendizagem durante as aulas. E junto aos alunos poderia tentar achar formas para conseguir essa colaboração.
5	Pois cada um tem sua forma de aprendizagem, mesmo sendo uma aula legal e divertida, as pessoas podem ter problemas de concentração e nisso causa o alvoroço em sala.
6	Porque quando é imposto algo pelos professores deveremos cumprir, e quando se trata de algo que ele esta em total direito de fazer ainda mais
7	Foi compreensível a atitude do professor. Talvez nem todos deveriam estar participando desses acontecimentos durante a aula do professor João, mas a minoria sempre paga pela maioria. Acho a D a opção a mais justa pelo fato dele não ter dado a prova e tentou achar uma solução a base da conversa e não com punições e ameaças.
8	pois nem todos os alunos não querem aprender e tão seria mais justo conversar com eles e entrar em um acordo
9	A razão da C ser a mais justa é que aplicar uma prova surpresa como uma medida de ganhar silêncio em sala de aula é uma das maneiras mais INJUSTAS de conseguir o mesmo, sendo assim, na minha opinião é muito mais justo conversar tranquilamente para procurar uma solução melhor.
10	Acho que nesse sentido o professor deveria sim conversar com a turma e explicar seu lado para que ninguém seja prejudicado.
11	ele soube explicar a razão da escolha de fazer uma prova surpresa
12	Achei justa essa ação do professor pois nessa situação foi necessário agir desta forma, pois não avia mais respeito entre o aluno com o professor
13	Eu escolhi a letra C pois acredito que o dialogo e a sinceridade entre ambas as partes resolveria o problema.
14	A letra C é a mais justa pois tem a parte da conversa entre alunos e professor, pois cada um pode mostrar seu ponto de vista. acho que se juntássemos a letra A com a D, daria um bom resultado pois os alunos nao sairiam sem punição, e ainda teriam a conversa.
15	Conversa e compreensão são as melhores formas de se resolver conflitos e perceber como você mesmo está agindo. Então, propor uma conversa foi a melhor maneira de resolver esse conflito.
16	Muitos estudantes escolheriam a opção "C" como mais justa, pois é a saída mais confortável. Porém acredito que a falta de disciplina no aprendizado é fruto de maus exemplos estruturais, aplicar uma prova surpresa pode não ter sido totalmente ético da parte do professor, em um ambiente de bagunça temos que compreender a existência de alunos que não fazem parte da anarquia. Passar uma prova surpresa, seria um meio de demonstrar a importância do comportamento em sala para um ensino-aprendizagem eficaz. Neste cenário, os alunos não devem se sentir ameaçados pelo professor, e sim, identificar as medidas a serem tomadas.
17	Começar uma correção por um pedido de desculpas é a forma mais justa, assim ele vai deixar os estudantes mais tranquilos e vai fazer com que eles percebam com mais facilidade o que estavam fazendo de errado, conversar sempre é a melhor forma de conseguir chegar a um consenso.
18	Conversar com os estudantes sobre comportamento e disciplina em sala de aula torna a relação do professor com os alunos muito mais orgânica. Aplicar a prova surpresa poderia gerar um certo rancor dos alunos pelo professor.
19	a mais justa pois o professor agiu de forma racional em relação ao problema q estava ocorrendo na sala de aula sobre a questão da bagunça nas aulas dele na D, coloquei como meio injusto, porem nao para o lado dos alunos, mas sim para o professor. E injusto para ele mesmo se redimir naquele nivel em uma situação onde ele tinha razão ate certo ponto
20	na minha opinião o correto seria se desculpar pois ele havia perdido o controle da turma e agiu no calor do momento, sua ação poderia prejudicar os estudantes com notas baixas. Porem ele tambem deveria achar uma forma de conseguir o respeito novamente na sala, ja que ele havia perdido quando estava fazendo suas brincadeiras

21	Porque, o professor explicou suas ações e deu a opção de cada aluno escolher, se quer ou, não fazer a prova, mas que teria uma consequência na nota caso não fizessem a prova.
22	Manteve a calma para justificar seu ato, mas mesmo assim manteve a avaliação. Acredito que não é um erro por parte do professor utilizar esse método para aquietar a turma.
23	Na minha opinião, a opção que foi marcada acima por mim vejo a como a mais justa porque em frente do problema que é o comportamento da sala, Puni-los ao invés de achar um acordo e uma forma mais racional de resolver o problema ele prefere passar uma punição que não fara diferença nenhuma na atitude dos alunos.
24	Ele explicou certo e com clareza
25	eu escoli a C pois acho que antes do professor tomar uma atitude ele deve falar com a turma
26	porque ele realmente esta certo porque querendo ou nao, eles estao sendo punidos por uma escolha deles que foi atrapalhar a aula
27	Acredito que a paciência, e a compreensão são pontos fundamentais para se encontrar especialmente em pessoas que lidem diariamente com jovens em processo de aprendizado. A paciência e o respeito dado aos alunos por parte do professor João com toda certeza foi essencial para que a turma trate-o também com muito respeito, assim como são tratados.
28	Acredito que com calma e firmeza os alunos poderiam até entender o professor, e ficar mais quietos.
29	A turma está errada em conversar, mas se o professor viu que a dinâmica entre ele a turma, não atingiu os resultados esperados, o mais justo seria conversar com a turma e mudar o jeito de lidar com a ela.
30	A conversa pode esclarecer a situação, dando possibilidade para acordos respeitosos.
31	A forma em que se propôs a conversar com a turma e explicar o que tem acontecido, é o melhor modo para ajudar no que a turma tem mostrado durante as aulas
32	A situação C é mais justa. Pois fica mais prático tendo uma conscientização entre a turma e o professor para que possam encontrar uma solução mais adequada para uma boa relação tanto de aprendizado quanto de respeito e amizade entre o professor e os alunos.
33	Porque ele quis entender a situação da turma em vez de ser apenas ignorante.
34	podiamos fazer com que a LETRA D e a LETRA C se complementassem pois, precisa de uma conversa de aluno com professor, mas, também precisa-se mostrar que se os alunos não quiserem fazer provas eles não precisam. Nosso sistema coloca prova como a parte mais importante a ser completada então basicamente estudamos para a prova não para a vida
35	o professor procura conversar com a turma e entender suas dificuldades, procurando o bem de todos
36	seria muito melhor um professor saber lidar com isso, e a melhor forma seria conversar e explicar o acontecido, para que toda turma possam compreender o quanto e prejudicial é para eles
37	A minha justificativa referente a opção mais justa é a letra "D", pois o professor reconhece o seu erro e tem humildade suficiente para se desculpar com a turma de maneira respeitosa, e ainda por cima abriu uma discussão para tentar encontrar junto da turma uma solução para o que motivou o mesmo a realizar tal ato.
38	Ele explicou o motivo dessa prova surpresa , mostrando qual era seu objetivo que era ajudar a todos os alunos pois ele gosta bastante da turma. Mostrando para seus alunos que ele se importa com o aprendizado com a turma.
39	pois o professor deve procurar maneiras de ter um ambiente tranquilo e não tentar desconstrair a turma do foco em si.
40	Está prescrito nas normas da escola que não se pode marcar uma prova sem aviso prévio
41	Mesmo a turma conversando muito ele deveria pedir desculpa ,pela prova surpresa pq sempre devemos se prepara para uma prova, as vezes não somos bom em alguma materia e o correto e estudar.
42	O professor estava tentando fazer o seu papel que é ensinar, mas como os estudantes não estavam ali interessados, atitude dele foi justa em mostrar que para toda ação tem uma reação.
43	acho que se o aluno não esta disposto a cumprir com suas obrigações, ele precisa saber de suas consequencias, nao fazer a prova mas ficar com a nota baixa, acho que o professor nao precisa ficar no pe de alunos assim, mas acho valido ressaltar os pontos positivos de fazer a prova e ganhar nota, mesmo que o aluno nao queira.
44	Pelo fato dele querer manter um ambiente adequado dentro da sala, por que ele não queria que a sala de aula virasse uma zona.
45	A escolha foi deduzida pelo forma de conversa com os alunos, ou seja, acredito que o diálogo é fundamental em sala de aula. Sendo assim o mais certo seria decidir juntos oque deveria ser feito.
46	conversa pacífica e empatia com os alunos

47	Eu acho que assim que o professor aplicar uma prova surpresa, não vai mudar em nada nas atitudes dos alunos até porque só faria eles ficarem bravos, acho que conversar seria a melhor forma de se resolver o assunto sobre a turma.
48	A atitude D tende ser mais justa na minha visão por que, os alunos devem sim ser julgados pelo docente nos seus comportamentos e o que deve ser feito para retarda o caos na sala aula.
49	por que o professor pediu desculpas pelo método que ele estava ensinando, que era errado
50	Porque ao meu ver seria a escolha certa a se fazer.
51	Marquei as alternativas mais justas que realmente faria sentido para mim.
52	A opção pareceu a mais justa. Pois aplicar uma avaliação surpresa é inadequado no ambiente escolar. E conversar com os alunos seria o melhor jeito de resolver o problema.
53	Eu acho que ela seria a mais justa por se resolver, por meio de um diálogo, conversando com os alunos para poder tirar as dúvidas e ver métodos de avaliação que ficaria "fácil" para os dois lados.
54	pois se não houver conversa a turma e o professor vão sair prejudicados pois sem um relacionamento bom a sala ambos ficaram esgotados com um ambiente tranquilo a aula será bem mais proveitosa para ambos e ninguém vai sair prejudicado e viver em um ambiente desagradável
55	O professor propôs uma alternativa onde toda a turma pode participar, assim encontrando uma solução mais adequada
56	Na minha concepção o professor agiu de maneira correta, pois ele está em sala de aula para ensinar ambos os alunos, lembrando que o mesmo é uma pessoa mais velha e formado diferentemente dos alunos que reclamaram de tal atitude.
57	a melhor maneira de testar se aprendeu é sem estudar
58	O professor conduz a turma de uma maneira mais adequada. Deixando justo para os dois lados, já que foi uma escolha do professor tentar ensinar a turma com piadas e de um jeito desleixado, portanto não é justo ele querer aplicar uma prova surpresa.
59	Antes da "força bruta" deve-se utilizar o diálogo
60	a mais justa, letra D, pois mesmo ele querendo fazer uma aula mais ampla, saindo do normal, para deixar a aula mais atrativa, nao funcionou muito, e assim ele deixa a escolha dos alunos de fazerem ou não a prova.
61	Eu acho que a letra D foi a opção mais justa porque o professor conversa com os alunos e deixa claro que eles são livres e responsáveis pela suas próprias escolhas, ele veio tomar essa decisão pois a sala não colaborava com o mesmo.
62	Porque ele explicou novamente, dando mais uma chance para a turma ter maior aprendizado e melhorar o comportamento.
63	pois ele conteve as emoções, tendo qual era seu papel como professor pois deu livre livre espontânea vontade tendo em conta as consequências
64	Acredito que seria a mais justa por conta de conviver em uma sociedade onde muitas vezes a escola valoriza mais a nota que o aprendizado
65	O João faria certo se parasse para conversa com a turma e decidir um acordo, pois o professor não pode aplicar uma prova surpresa por estar mal da turma, mas sim conversa e tenta ajudar no comportamento dos alunos. Onde tem muitos jovens numa sala é difícil manter a conversa e a baderna parada, mais talvez num acordo com o professor, quando ele estiver explicando não fazerem baderna, e quando ele não tiver podem conversa. Isso talvez facilitaria, claro ele pode libera conversa mais num tom onde não seja tão alto.
66	Resolveu o conflito de forma calma e profissional
67	Alunos que não querem aprender que arquem com as próprias consequências, tem uma pessoa trabalhando e seu papel como aluno é aprender, o minimo a fazer é não atrapalhar.
68	ter uma conversa normal igual seres humanos racionais é bem melhor que apenas impor suas vontades ditatorialmente , quando se chega em um acordo com ambas as partes é bem mais fácil que ambas as partes sintam o dever de cumprir com o que foi proposto
69	Pois ele compreendeu a turma e concordou em fazer um acordo com a turma sobre o método de avaliação dele.
70	o professor compreendeu que estava difícil para a turma e também difícil para ele ensinar
71	as vezes não precisa de brigas nem advertências nem nada disso pra fazer que a turma faça uma turma legal e boa de se der aula, as vezes uma conversa ou entendimentos com alunos ja resolvem, agora os mais bagunceiros que não escuta os professores tem que puni-los
72	Assim como os alunos estão ali para cumprir obrigações, os professores também devem cumprir com as suas e sempre procurar transformar o ambiente em um lugar agradável para todos e para que todos possam aprender juntos.

73	Faz como os alunos os respeitassem novamente pelo seu jeito de cuidar das coisas de uma forma mais agressiva, por negociar com a turma uma formalidade melhor para aquela situação.
74	eu achei a letra (A) mais justa porque ele explicou com calma e firmeza a importância da prova surpresa, até porque sendo surpresa ele saberia quem estuda e presta atenção em suas aulas.
75	pq tentar achar solução com alunos seria melhor do q da punições
76	Pois ele tentou ser legal com os alunos e eles não colaboraram e para ficarem atentos ganharam uma prova surpresa
77	Todos temos uma escolha, e a escolha melhor a ser feita é ficar em silêncio quando o professor estiver dando aula para não ocorrer do professor querer fazer uma prova surpresa para punir os alunos.
78	As vezes conversando com nós alunos fica melhor entender o problema, e faz com que repensamos no que é certo.

Apêndice 9: Respostas dos Alunos Cenário 2

1	não acho justo ele convocar ela para os jogos pelo fato do mal desempenho. Creio que seja um trato de "mão dupla" o professor incentivar e o aluno a participar e não atrapalhar as aulas.
2	Pois a demonstração de desempenho da estudante deve ser avaliado, não somente por seu comprometimento com o esporte e sim com todas as matérias. Deve se ser avaliado também se a estudante está com seus status familiar saudável, e o quanto isso interfere em seu desempenho.
3	É dever da aluna esforçar-se nas outras matérias
4	É a mais justa, porque por mais que ela tenha talento no esporte, é necessário que todos alunos mantenham boas notas em todas disciplinas, até mesmos os atletas.
5	A habilidade técnica da estudante é válida, porém não iria contribuir em nada na sua formação já que seu desempenho escolar também é necessário para sua carreira.
6	Pelo fato de que um aluno pode estar precisando de um estímulo um incentivo
7	A mais justa é a B, pois não tomou uma atitude drástica e tentou uma melhora a base do diálogo.
8	por que ela é uma boa atleta e as vezes so precisa de incentivo para voltar a se importa com as outras materias
9	É justo pois além de gerar um incentivo a mais para a mesma tentar focar mais nas aulas, pode ser também parte do acordo em que, mesmo ela se esforçando pra melhorar suas notas e chegando perto esperado, ela consegue ir por sua dedicação.
10	devemos tentar sempre conversar com o estudante antes de tomar alguma atitude extrema, para que se tenha noção do que está acontecendo .
11	o professor querendo ou não advertiu a aluna pelo seu mal rendimento academico e ele deu uma opção para ela.
12	Foi uma ação justa e necessaria pois ela não era uma boa aluna,mais ser uma boa atleta não cobre sua responsabilide com as outras disciplinas.
13	Eu selecionei a letra B como mais justa pois acredito que não seria justo convocar ela porém também não é justo deixá-la de fora sem antes conversar e explicar a situação.
14	Letra B porque ele está dando uma oportunidade para ela mudar. Essa mudança iria beneficiar a todos.
15	Conversar com a atleta e entender o porquê do mal rendimento dela é o melhor a se fazer, às vezes ela pode estar com implicância como também podem estar implicando com ela, além de outros problemas estarem a prejudicando e o esporte ser o alívio dela desses problemas.
16	O mau comportamento em sala de aula não deve ser perdoado por uma aptidão esportiva, o objetivo das escolas deve ser o aprendizado dos alunos. Neste caso, apesar da estudante ter uma oportunidade importante para possibilidades futuras, o correto, acredito que seria conscientiza-la dos seus atos utilizando como recompensa o seu desejo de ser convocada.
17	Marcos fez uma proposta interessante tanto para ele quanto para ela, ele deu um incentivo para ela se esforçar, não desacreditando do potencial que ela tem de melhorar.
18	Apesar do rendimento escolar da estudante não ser bom, as habilidades que ela possui no esporte também podem trazer benefícios ao futuro dela.
19	e a mais justo porque age de forma racional, olhando pelos dois lados (professor e aluno) e escolhendo oq melhor favorece os dois, porem sem ignorar o sistema acadêmico da escola
20	Seria a mais justa pois apesar de ser uma boa atleta estava sendo irresponsável com sua vida acadêmica, ele escolhendo ela seria injusto com os alunos que são responsável com sua vida acadêmica e estão tentando ir jogar
21	escolhi a B porque, a estudante não precisa parar de treinar, mas também, vai precisar se esforçar mais nas matérias acadêmicas.
22	Acredito que deveria ser feito um acordo com a aluna, de maneira que fosse utilizado a vaga dela na equipe como recompensa por se dedicar mais ao seu rendimento acadêmico. Seria uma boa forma de motivá-la a conseguir sua vaga e melhoras nos estudos ao mesmo tempo.
23	Por um lado estão certos por quererem a dispensar para que não represente a escola nos jogos por causa do seu desdém com as demais matérias só que também seria um descaso com a própria aluna por descarta suas habilidades fisicas por causa de matérias que são tão diferentes e que não tem nada a ver com os esportes, tirando uma oportunidade dela.
24	Ele propos um acordo para ela melhoras suas notas
25	assim ele incentiva ela a melhorar nas outras materias

26	tipo assim talvez a aluna possa estar passando por uma fase complicada na família dela ou ela mesmo não esteja bem, e jogar pode ser uma forma dela desviar desses problemas
27	Porque, por mais que a estudante tenha desinteresse e falta de comprometimento com as outras disciplinas, ela ainda possui talento que pode ser muito aproveitado especialmente por ela em pró do seu futuro, contudo, ela deve sim ser avisada de seu compromisso com isso, e aconselhada devidamente, pois, ainda é de fato uma criança, e cada caso merecesse ser analisado cuidadosamente quando se tratam de crianças.
28	Pois assim ela teria um incentivo para poder estudar e melhorar suas notas.
29	Os estudos são muito importantes, mas os esportes também são muito relevantes para a formação de um estudante, principalmente se ele ou ela querem construir uma carreira ao redor disso.
30	Apesar de ser habilidosa no esporte Raquel também deve ser dedicada na escola, o que pode ser resolvido com acordos.
31	Ajudar a aluna a entender que precisa não só de desempenho físico como de desempenho acadêmico, e que os jogos são uma forma de induzir que a aluna estude mais para que vá aos jogos
32	A situação B é mais justa. Pois um acordo entre professor e estudante é bem prático. Porque também é preciso ser participativo tanto nos treinamentos de basquete quanto nas demais disciplinas. Para sim poder ser uma boa representante tanto na equipe quanto na escola como um todo.
33	O critério relevante para selecionar os estudantes são suas habilidades técnicas.
34	Sou artista e sei que não preciso saber de química avançada ou matemática no seus mínimos detalhes para desenhar uma paisagem. Tyler, The Creator não precisou ser um gênio em física para contar uma história sobre um amor perdido de forma que mostrasse o quão doloroso era.
35	o professor entende suas habilidades, mas também pensa nas outras disciplinas, que poderiam ser afetadas por causa dos jogos, assim fazendo um acordo com ela.
36	muito justo a atitude do professor tira-la dos jogos por um tempo determinado, para que assim ele realmente sinta que precisa de dedicar na demais tarefas
37	A minha justificativa referente a opção mais justa é a letra "B", pois com o acordo essa situação entra em estado de equilíbrio, onde o ato da estudante precisar ir "bem" nas demais matérias para conseguir participar da competição poderá ser o incentivo perfeito para a estudante alcançar tais resultados necessários. Além do professor dar outra chance a estudante, que creio eu ser um ato necessário e de direito de "qualquer" cidadão.
38	Como a aluna não tem uma boa participação nas aulas e suas notas são o reflexo disso ,notas baixas, logo seu aprendizado está sendo afetado e se ela for convocada logo ela nem vai tentar tirar notas melhores. Não levando logo ela irar tentar melhorar suas notas e estudando para assim ela ir.
39	que a estudante precisa se esforçar em seu rendimento escolar e no jogos.
40	Alunos ruins não devem ir aos jogos escolares
41	Mesmo ela faltando as aulas e não sendo tão bom nas outras matérias ele deu uma opção para ela melhorar e se ela realmente gostar do esporte ela vai melhorar na outras matéria.
42	Dessa forma ele deixou claro para a estudante que suas atitudes não são certas e que é algo a ser melhorado, e se ela gostaria de ir para os jogos deveria melhorar suas atitudes.
43	os atletas devem ser comprometidos tanto com os treinos quanto com as atividades acadêmicas, ambos são importantes, acho que devemos nos dedicar nas acadêmicas pra sempre ter a oportunidade de participar de campeonatos... e sempre dar motivações para os atletas se dedicarem.
44	Dispensou a estudante dos treinamentos, pois sua falta de comprometimento e desempenho nas demais disciplinas.
45	Muitas vezes a falta de motivação influi muito no rendimento acadêmico, porque pode decorrer de uma falta de objetivo, sendo assim importante uma segunda chance direcionada a aluna.
46	ele incentivou ela a buscar uma melhora para continuar fazendo o que gosta
47	Achei uma forma justa, pois seria uma tentação para a aluna também acho que ficaria como um incentivo para a aluna.
48	A atitude B para mim tende ser melhor porque, ajuda tanto a aluna quanto o professor e o professor faz seu trabalho de ensinar.
49	porque o professor fez um acordo com ela, e se ela melhorar nas outras disciplinas, sim ela iria participar dos jogos, mais se ela não cumprir com o acordo não ia participar dos jogos
50	Eu escolhi a questão B pois ao meu ver foi a alternativa mais justa.
51	Acho que se aluna não tem compromisso com as outras matérias ela não deve ser convocada para os jogos.
52	A (D) é a melhor atitude que um professor poderia tomar. O aluno pode estar com dificuldade de aprender ou com problemas familiares, isso atrapalha o desempenho de qualquer pessoa.

53	Por meio de um acordo ele fazer com que ela melhore em outras disciplinas e ser convocada por ele e até receber premiações de outros professores futuramente.
54	talvez o estudante passe por vários problemas em casa o que prejudica na sua vida acadêmica mas com o incentivo no esporte pode trazer benefícios para o aluno
55	a opção B é a mais justa, porque privando a aluna de jogar, ele acaba dando incentivando a aluna a se dedicar mais nos estudos
56	A atitude do professor em propor uma nova metodologia fazendo um acordo com a aluna e incentivando a tanto para colaborar e desse modo melhorar o próprio desempenho escolar, quanto para o próprio professor não perder a sua melhor jogadora. Acredito que foi uma boa abordagem e que futuramente dependendo da atitude da aluna será de grande incentivo para a mesma.
57	acredito que devemos valorizar as coisas em que somos bons e não desanimar delas por causa de coisas que somos ruins
58	Como a aluna nem faz questão de ir nas aulas, se dedicar ou ao menos se esforçar para ir melhor nos estudos, acho que ela não merece jogar.
59	Seria injusta se a estudante não se comportasse
60	Atitude A; ele teve que dispensar ela, e fez certo, pois não adianta um aluno ir pra escola somente para praticar esportes. Seu desempenho tem que ser igual tanto nos esportes, quanto nas disciplinas.
61	Eu acho que a letra B é a opção mais justa porque a aluna não se dedicava por falta de interesse (eu interpretei desta forma, mas se a discente estiver passando por problemas graves, teria um explicação pela falta de determinação nas matérias) e acho que o professor esteja certo ao tomar essa posição, pois ele estaria "incentivando" a aluna a se dedicar na educação física e nas demais matérias, sendo assim, a aluna iria conseguir representar a escola.
62	Porque o acordo pode ser uma forma de motivação para a aluna melhorar nas outras disciplinas, já que só poderá jogar na equipe de basquete caso tenha um bom rendimento nas demais matérias.
63	ele deu a ela um incentivo de escolha podendo a ajudar tanto no jogo como nas outras disciplinas
64	A resposta "C" é claramente a mais justa com a estudante e a turma de certa forma, e pela a historia não tem nenhuma brecha que a estudante era "ruim!" nas outras matérias por querer ser ruim ninguém sabe oque passa na cabeça de alguém.
65	Assim na minha opinião uma aula deve manter um comportamento no seu treino e na sua escola. Mais não seria certo o professor dispensa mais sim conversa como esta sua atleta sobre como tá no seu estudo, mas caso sua jogadora for convocada e não se dedicar nos estudos , seria certo o certo não convocala-lá.
66	A solução apresentada foi a mais sábia entre todas por dar uma chance de recuperação das notas para a atleta
67	Se a aluna tem um papel importante na equipe e quer representar a escola nos jogos, ela deveria ser escolhida, independente da presença nas aulas, a participação nos jogos da escola não deveria depender da presença ou da nota da aluna nas aulas, pois é algo diferente das aulas.
68	Creio que se cada professor tivesse noção dos tipos de inteligências existentes seria mais simples a convivência com matérias que não temos domínio, a garota do exemplo pode ser ruim academicamente porem boa em esportes, não deixa de ser um dom a se explorar e prender esse dom só pelo motivo dela não ser bom em uma área especifica é tolice. " Se você julgar um peixe pela capacidade de subir em árvores, ele vai passar o resto da vida achando que é burro"
69	Ele tenta conversar propor um acordo para ela melhorará as notas dela, caso isso aconteça ela vai ser selecionada.
70	Porque o professor sabia o quanto a Raquel era boa no esporte mas ela não tinha comprometimento com a vida academica dela
71	gostei da proposta do professor até porque temos que pensar nos estudos primeiro, e o professor não penso só nele, penso na aluna também
72	Muitas vezes a estudante pode passar por problemas fora da escola e pode ser que isso a atrapalhe no seu rendimento academico,entao,conversar e convoca-la mesmo assim(se ela topar) seria uma das melhores escolhas.
73	Por ele dar uma oportunidade a aluna, pela sua habilidade e agilidade no esporte, e não a deixar de fora de uma coisa que pode dar um futuro para a aluna.
74	achei a letra (C) a mais justa pois é diferente você ser ruim em matérias normais na escola, e ser muito bom nos esporte, até porque quem se forma na escola só vira mais um e a escola só vira mais uma ao formar um aluno, mas se a escola vence um campeonato com e o titulo da vitoria vai para a escola ela passa a ser a mais reconhecida em ter atletas muito bons

75	assim a aluna ira melhorar a nota dela pra participar dos jogos
76	Mesmo que ela não tenha notas boas no momento, ela pode melhorar e participar dos jogos, a adolescência é só uma e esses momentos são importantes
77	A mais justa é a B porque o professor propôs uma solução para solucionar o problema da aluna e propos um incentivo para ela se esforçar
78	Ela precisa entender que notas acadêmicas importam sim, mas com as habilidades dela pode ajudar e incentivar ela no futuro.

Apêndice 10: Respostas dos Alunos Cenário 3

1	O fato do professor querer entender o motivo por mais errado que seja ele querer copiar a prova do colega é algo de se admirar. Creio que o aluno ganha mais confiança no professor e o professor mais confiança no aluno.
2	Pois ouvir o aluno facilitaria a entender quais são suas dificuldades e o que o levou a colar, assim o professor pode ajuda lo e prevenir para a proxima vez
3	O esforço do aluno merece reconhecimento
4	Acredito ser a mais justa, pois como o aluno tem muita dificuldade, pode ser que alguma coisa o atrapalhou ou que ele está inseguro com sua própria capacidade, por isso acho que seria interessante analisar as motivações dele para trapacear na prova.
5	Se foi dito que Pedro se esforçava, houve um motivo a mais pra ele ter colado, pois não foi falta de esforço.
6	Pelo fato de que punir o aluno zerando a prova nao a ajuda em nada
7	Séria interessante o professor tentar entender os motivos do aluno ter tomado essa atitude, porque o mesmo já tem histórico de dificuldade. De qualquer maneira o professor deve dar uma punição para os dois alunos, pois ambos sabem que isso não é permitido
8	por que o aluno se esforça para aprender e não sabemos o motivo dele querer colar
9	Na minha opinião tudo se resolve na conversa, e esse é mais um caso em que a boa relação entre o professor e o aluno poderia resolver.
10	mesmo que o ato de cola seja errado , muitos alunos as vezes tem muitas dificuldades e problemas de aprender mesmo ou até fatores pessoais no qual é incapacitado para estudar para tal . acho que o ato de zerar a prova seja algo muito injusto pois claro alguns nem tentam estudar mesmo , mas já outros tem problemas mesmo e as vezes por medo de notas ruins tomam certas atitudes.
11	o professor teve empatia por Pedro, sabendo que ele tinha dificuldade extrema na materia
12	Porque se ele se esforçou em estudar o aluno, se ele tinha estuado e ido aos apoios do professor, ele poderia ter se esforçado em fazer a prova. poderia ao menos ter tentado responder as questões da prova.
13	Selecionei a letra D por que penso que uma conversa ajudaria mais o aluno do que anular, tomar a prova ou humilhar o aluno diante da classe. Com atitudes agressivas da parte do professor o aluno pegaria raiva do professor e faria com que ele parece de tentar e desistiria, mas ainda assim a atitude do aluno não foi correta.
14	chamar ele para conversar evitaria constrangimentos para ele e para outros colegas, alem do fato que com a conversa o professor poderia ajudar ele com a materia, mas o professor teria q anular pelo menos uma questão dele, ou anular a prova dele em particular e manda-lo fazer outra.
15	Ainda acho que a conversa é a melhor forma de se entender algo sobre alguém. Se Pedro tem essa dificuldade severa, poderia ter uma pesquisa mais a fundo para ver se é dificuldade na matéria ou em exatas em geral. Lucas deveria ser chamado atenção por passar cola ao invés de ajudar o colega a estudar.
16	De acordo com o histórico do estudante Pedro, considerando seus esforços para aprender, o desespero de cola apesar de equivocado, a obrigação de um profissional de ensino é auxiliar no aprendizado do aluno, e neste caso, informa-lo da falta de respeito em utilizar os meios corruptos de garantir uma boa nota, que não significaria muito diante da situação de Pedro.
17	Saber porque um aluno está colando vai ajudar ele a solucionar o problema, além de que, vai fazer com que o aluno tenha mais respeito por ele .
18	O aluno é esforçado, e apesar do ocorrido, ele se esforçou e correu atrás. Conversar com ele ajuda o professor a entender os motivos do aluno e tentar ajuda-lo em avaliações futuras.
19	e a mais justo pois o professor entende q, mesmo se esforçando ao máximo, pedro tinha dificuldade na materia, e q n era por falta de estudo, então n era por mal a cola, apenas uma forma de n ficar abaixo da media e sofrer em casa por exemplo.
20	se isso se repetir varias vezes pode acabar dificultando seu aprendizado
21	É sempre importante conversar sobre o que está acontecendo com o aluno para tentar ajudar a resolver o problema, invés de simplesmente não ligar para nenhuma dificuldade do aluno e achar que ele está sempre pronto para aprender um novo conteúdo ou para fazer uma prova.
22	Seria desonesto com o restante da turma, que o professor fizesse "vista grossa" para os alunos, mesmo entendendo a dificuldade de Pedro e a vontade de Lucas em ajudar. É necessário uma conversa entre os dois para conscientizar Pedro a não desistir e tentar de fato aprender.

23	A questão marcada como justa e considera por mim na minha concepção como aluno a mais justa porque seria erroneo da parte do professor alunar a prova de um aluno por completo por dificuldades pessoais que podem ser ate medicas que o impedem e dificulta o seu aprendizado o levando a ter baixo rendimento escola o levando a ter que usar metodos como os apresentado para que seu rendimento escolar e bimestral não fosse baixo. (Levando em conta que muitas vezes o ensino só se importa com as Provas/Notas dos alunos mais não o que realmente foi apreendido em sala e seu são capazes de usar esse conhecimento.)
24	Fez o correto pela regra
25	eu acho a D mais justa pois o professor tenta entender o lado do aluno
26	bom isso é o certo a se fazer com ocorridos assim, porque alem de evitar o constrangimento do aluno a turma tambem nao se incomoda e possam continuar a prova tranquilamente
27	não acredito que provas sejam a forma correta e determinar o quanto alguém sabe sobre determinado assunto, em minha opinião é mais para fim do estado tratar os alunos como numeros , numeros cosiderados bons ou ruins, determinando assim o quanto um aluno vale. Existem diversos fatores para um aluno colar em uma prova, e nem sempre por falta de estudo, já que ficou evidente a dificuldade de pedro na disciplina.
28	O aluno pode estar passando alguma dificuldade em casa, e como consequencia acabou nao estudadando como deveria e achou a melhor opção colar, para nao ficar com uma nota ruim, pois poderia tambem ter problemas em casa pela nota obtida.
29	O aluno apresentava muito dificuldade no conteúdo por mas que estudasse muito, então é importante explicar que mesmo que apresenta dificuldades a honestidade é muito importante e que colar não vai ajuda-lo a compreender a matéria.
30	É primordial que o professor procure entender a situação em que a dificuldade do aluno é nítida, mas regras são regras e seria injusto ignorar o ocorrido sendo outros alunos se dedicam muito.
31	Obviamente deve haver uma punição, é uma injustiça com os alunos que estudaram, com o aluno que apenas colou e foi melhor. Entender o que esta havendo, é o melhor modo de fazer com que o aluno consiga aprender
32	A situação a mais justa. Pois é importante que seja honesto e responsável, além de assumir qualquer ação tomada durante a vida, seja uma ação boa ou ruim. Não é necessário aplicar uma punição tão severa, porque a honestidade e sinceridade ajuda o professor a compreender a situação do aluno durante tanto na prova quanto nos(a) trabalhos/atividades avaliativas, e é bom estabelecer uma punição equilibrada para que ambos os alunos não fazerem isso novamente.
33	Porque é mais fácil zerar a prova do aluno do que entender o que passa em sua vida.
34	Matematica eu preciso falar mais alguma coisa? Sinceramente
35	O professor quando procura entender o que está acontecendo com o aluno, percebe suas dificuldades e posteriormente tentaria ajuda-lo.
36	uma atitute simpatica do professor foi chamar os alunos para conversar, pois atitute grosseira nao cairia bem, ja que eles nao estavam bem
37	A minha justificativa referente a opção mais justa é a letra "D", pois assim o professor irá conseguir entender melhor os motivos que levou Pedro colar na prova, e analisando o historico do aluno que é descrito acima, podemos levar em consideração que Pedro se esforçou para aprender o conteúdo e talvez ele colou na prova frustrado por mesmo tendo se esforçado, ainda sim não iria conseguir alcançar o ressaltado necessário daquela prova. Mas acredito também que Pedro e Lucas não deverão sair sem "sofer" algum tipo de "punição" porque colar e passar cola são atos errados e que normalizar isso só vai piorar as situações que esaas atitudes poderão causar.
38	Chamando o Pedro para uma conversa particular , é a melhor opção para não constranger o aluno. Logo o aluno irar ser mais aberto pois está sozinho com o professor.
39	o aluno precisa aprender o conteudo e se esforçar mais, poi a prova determina o seu próprio mérito
40	Não se pode colar na escola
41	Professor não tinha total certeza se ela realmente colando então o certo era conversa e o aluno esclarecer sobre isso, se ele estivesse realmente colando deveria tomar uma punição, quando temos dificuldade
42	Dessa forma ele entenderia melhor as dificuldades das quais o aluno passava e talvez assim até conseguisse em fim ajuda-lo.
43	acho a mais justa, ate para não acontecer constrangimento na frente da turma, e para o professor realmente entender oque realmente aconteceu,tentar ajudar um pouco mais nas difuculdades do aluno e talvez fazer outra prova para os 2 alunos refazer, de forma justa e sem colar, ou talvez descontar uma nota parcial.
44	pela falta de ética.

45	A cola é errada, porém é importante saber o porque da ação errônea, que muitas pode ser por medo ou vergonha de pedir ajuda ao professor/amigo na hora e estudar para provar.
46	comprometimento em ensinar o aluno e empatia com situação que ele estava
47	Bom eu acho que se o professor sabe que o aluno tem muitas dificuldades ele teria que conversar com o aluno para resolver da melhor forma
48	Os professores devem sempre entender o lado do aluno, ainda mais eu aluno com dificuldade que não se sabe se o tal é especial (TTH), e sempre ajudar mais esse aluno.
49	pela a razão do professor ter chamado o aluno para conversar e sabe o porque ele esta colando
50	Eu marquei a alternativa B pois ao meu ver era a mais justa.
51	Nesse caso acho que o aluno teria que explicar o ocorrido e se possível ter mais uma chance de fazer a prova.
52	Porque é a melhor alternativa de se tomar com um aluno colando.
53	O professor fez o certo em tirar as provas e explicar para os alunos, e eu achei justo que ele não foi tão grosso com os alunos ele só estabeleceu uma punição de forma que aquilo não possa se repetir.
54	pois talvez o aluno tenha uma carga horária muito difícil de lidar como trabalho limpar a casa e muitas matérias da escola e fica muito pesado você dedicar todo o seu tempo apenas nos afazeres e fica impossível lidar com tanta coisa ainda mais quando se tem mais de uma única prova no dia o aluno fica muito sobrecarregado além de que a escola nós dá vários transtornos ansiedade o que prejudica muito na hora da prova
55	a opção D é a mais justa , porque o professor tenta entender o lado do aluno
56	Acredito que o professor abordou o menino de uma forma calma e prestativa pois não são todos os alunos que conseguem entender um conteúdo de maneira eficaz
57	é melhor tentar entender antes do que julgar sem saber de nada
58	A conversa seria a melhor forma de conduzir a situação, assim ela entenderia os dois lados e o aluno teria a chance de se explicar e o aluno talvez com o apoio da professora iria achar uma outra solução para se sair melhor na matéria.
59	O Pedro se esforçava, logo conversar com ele sobre o ocorrido é o mais justo a se fazer.
60	Atitude B; Pois estavam colando, e isso não é justo com os outros alunos que tinham estudado. Mesmo ele tendo dificuldade, não dava o direito de colar do seu colega, levando o mesmo a ter a prova anulada
61	Eu acho que a letra D é a opção mais justa porque o professor não zerou a prova de Pedro, por mais que Pedro não estava entendendo a matéria de Matemática ele se esforçava para entender e ir bem na prova (se é que o professor sabia que ele estava tentando), porém o professor tomou uma atitude correta ao conversar com o aluno e seria certo ele tirar ponto do discente. Mas é de extrema importância o professor ter um controle sobre a sala na questão de colar/passar cola, porque os alunos estão inseridos na escola para ter um auxílio nos estudos (para mim o certo é estudar em casa com os seus próprios métodos e maneiras de você entender com mais clareza aquilo que você tem duvida).
62	O professor sabia do comprometimento do aluno e sabia das suas dificuldades, provavelmente o seu colega também sabia, além de poderia não ser só eles que estivessem colando. Mas como o professor viu, o mais justo seria tirar um ponto de ambos na questão que ele os viu colando.
63	pois ele entende a dificuldade do aluno e com menos pontos ele entende que de alguma forma o aluno será punidos e se dedicara mas na próxima avaliação
64	eu acho que os professores deviam ensinar as matérias de maneira que a turma de forma geral entende-se e nao acredito que "colar" seja algo ruim. Afinal oque real a escola valoriza o apredizado ou as notas ?
65	Uma escolha onde tem diálogo sempre é melhor.
66	O professor procurou entender o porque do aluno recorrer a colar na prova sem envergonhar o aluno publicamente
67	É interessante o professor ter uma conversa particular depois da prova, para não constrangir os dois alunos, ele deveria dar outra avaliação para os dois alunos, estabelecer outro método para dar nota para os dois alunos ou descontar uma porcentagem da nota dos dois.
68	achei todas injustas menos a D, são reações muito precipitadas, que não condizem com a situação, o professor tem que manter a calma e tentar entender o lado do aluno nesse caso. Se pedro estudava constantemente e tentava o seu melhor mas mesmo assim não conseguiu, o professor deveria oferecer um apoio melhor. nessa situação de cola ele deve manter a calma e pedir para que o aluno foque em sua prova, mais tardiamente ter uma conversa particular com o aluno para entender why ele teve essa escolha de colar

69	Porque Pedro tinha muita dificuldade na materia e se esforçava bastante para entender o conteudo, mas nao conseguia.
70	Porque o Pedro se esforçava para aprender mas mesmo assim não conseguia entender a materia
71	foi melhor ele ter chamado pra conversar até porque o aluno não pega raiva do professor, e ele ganha até um animo pra estudar mais]
72	Conversar e tentar compreender o aluno seria a melhor decisao a se tomar pois,sabendo da dificuldade do aluno isso pode ter sido sua unica saida.Nao que colar juistifique algo mas,veja por mim como aluna,as vezes essa acaba sendo nossa unica saida.
73	Uma forma de conversa com os alunos para que mudem o seu jeito de pensar sobre as coisas.
74	Pedro participava das aulas estudava todo dia se esforçava pra ir bem na prova mas mesmo assim não conseguia mesmo frequentando o apoio do professor. diante da cola professor chamou Pedro pra conversar depois do ocorrido e queria entender a situação e eu achei isso justo, pq uma coisa é estudar e n aprender e colar pra n se prejudicar, e a outra é colar sem ter tentado estudar antes
75	pq conversar com o aluno seria mais adequado do q chega nele e zerar
76	Porque todos da sala estavam fazendo a prova, não seria justo com os demais que estudaram e estão sendo justo .
77	O professor foi justo porque foi errado da parte de Lucas passar cola para Pedro e Pedro foi mais errado ainda de colar pois ele poderia ter se esforçado e estudado mais para não ser punido
78	Temos que entender o lado do aluno as vezes, foi um dia ruim, problemas em casa com a família. Tudo isso afeta nossa concentração durante a prova

Apêndice 11: Respostas dos Alunos Cenário 4

1	Fez o correto ao conversar com a turma
2	A internet é uma fonte gigante de informações, é claro que muita gente vai utilizar ela para fazer trabalhos, mas não é por causa disso que deveria ser copiado 100% dela, control c control v, a nota dos trabalhos deveria ser considerada de acordo com o conteúdo passado pelo professor e o esforço do aluno no trabalho, deveria ser descontado nota daquele que se esforça menos.
3	pelo fato dele trabalhar de noite é muito compreensível que ele tenha certa atitude , então deve se conversar e ser flexível
4	bom nao é o certo a se fazer mas se a internet for utilizada para fins de estudo eu concordo, e assim o Pedro nao teve tempo entao eu entendo
5	ele ta dando uma oportunidade dele aprender mas de todas as formas seguintes
6	Com a oportunidade do professor o aluno teve uma chance para uma nota com o esforço dele.
7	Diante dessa situação, a professora deveria puni-lo, mas não zerar a atividade, pois ele entregou, e tem justificativas (ainda que não seja da obrigação da professora relevar)
8	Ela quis entender a situação em vez de ignorar.
9	Achei mais justo descontar alguns pontos, pois muitas pessoas fizeram por conta própria e não seria justo com elas se o aluno tirasse a nota máxima.
10	conversar em particular evita constrangimentos, e o aluno pode levar como lição de moral e aprender com isso. E com os pontos descontados pode servir de "advertência"
11	O trabalho é algo que influencia muito no desempenho, principalmente por causa do tempo disponível, creio que mesmo sendo copiado, ele pelo menos tirou um tempo para fazer e entregar o trabalho de certa forma.
12	Foi a mais justa pois a professora mesmo descontando ponto porque plágio é crime, ela aceitou o trabalho, e também conversou com o aluno para uma possível melhora.
13	A rotina de Paulo nao deve ser nada facil e provavelmente muito cansativa entao as vezes ele so nao teve tempo para realiza-lo e teve que plagiar maaas, todos devemos saber que isso nos tras consequencias graves.
14	Eu marquei a questão C pois acho que é o certo a se fazer.
15	Apesar do trabalho e obrigações do aluno, ele deveria ter conhecimento sobre o plágio e seus riscos. Dar uma nova oportunidade para o aluno refazer o trabalho ajuda-o a compreender seu erro e não comete-lo novamente.
16	Acredito que atitude C é a mais justa pois mostra que o professor pensa na privacidade de seus alunos . mostrando que tem ética e não quer constranger o seu aluno na frente da sala ,ele já foi aluno , provavelmente se colocou no lugar dele pensando em tudo que ele poderia passar , ele sabe que colar é crime porém explicando para esse aluno em um local privado acredito ser a melhor das alternativas .Com isso o aluno ira tentar fazer mesmo tendo que trabalhar a noite, um trabalho pode ser feito na internet com analise , porem não 100% igual e sim use apenas como base.
17	É mais justo porque ela teve empatia com o aluno por ele trabalhar e não sobrar muito tempo para fazer os trabalhos, e por isso foi justo ela aceitar e descontar alguns pontos por ele ter feito plagio. Também foi bem legal e importante da parte dela ter falado sobre plagio para a turma e as consequências que poderiam ser gravíssimas.
18	Devido a situação do aluno, o melhor a se fazer é auxilia-lo em suas dificuldades, mas manter os critérios de avaliação do trabalho.
19	Pelo fato do plagio e do trabalho ter sido tirado da internet o aluno não merece a nota total do trabalho, pois a internet usada como modelo de inspiração ou para a criação do trabalho seria a forma realmente correta do aluno usa-lá, mas não se pode descarta o fator dele trabalhar a noite o que lhe resulta em uma quantidade menor de tempo para fazer o mesmo, por isso o mais justo seria junto com o aluno estipular um tempo limite ou apoios para que o mesmo tivesse tempo e pudesse ser capaz de procurar o conteúdo por si próprio assim finalizando o trabalho.
20	Na minha concepção a abordagem do professor foi justa pois desde o fundamental somos ensinados que o plágio é crime e que não é algo bem visto.
21	devemos aprender a administrar o nosso tempo sem "trapacear" em outras coisas
22	É sempre bom um primeiro aviso
23	Não é necessário confrontá-lo na frente de todos. Deve haver uma reunião em particular para que seja entendido o lado do aluno mas também conscientizá-lo de enviar trabalhos originais.

24	po o cara n tinha tempo pra fazer ai complica a vida dele, obviamente q maioria dos alunos usou a net mas conversar com os alunos seria melhor
25	Nós, alunos, encaramos muito melhor situações como essas quando são tratadas com privacidade
26	Atitude d;
27	Porque ela deu mais uma chance a ele, um ponto reserva de confiança
28	ela entendeu a realidade do aluno e se preocupou com seu aprendizado
29	Se ela não deixou claro que ele não podia copiar
30	Plágio é crime mas não digo que ele é totalmente errado na história pois ter que cuidar da casa e trazer um pouco de sustento acaba tirando muito seu tempo
31	Como sempre a conversa prevalece, Paulo pode ter outros motivos, como foi apresentado na história.
32	achei que o fato de não aceitar o trabalho foi bem importante, principalmente na segunda oportunidade que ela deu, acho bem importante o ato de dialogar, por isso concordo plenamente em ela chama-lo para o particular e ter um conversa desce. para que assim ele aprenda e comece a se dedicar mais
33	O professor falar sobre a vida do estudante na frente dos outros seria muita falta de educação, pelo menos na minha concepção. Sempre é bom dar mais uma chance para seus alunos terem um melhor desempenho. Mas se ele sempre copia e quer uma segunda chance, ele estaria aproveitando de seu professor, mais não acho que o professor deveria punir e sim conversar atentamente com seu querido aluno.
34	A situação D é mais justa. Pois é importante explicar para os alunos que plágio é considerado crime e pode pagar com multa ou ser preso - no caso da escola pode receber desde uma ocorrência gravíssima, suspensão até ser expulso de qualquer escola de ensino, seja fundamental, médio e superior. Também é de extrema importância criar trabalhos originais - claro pode usar algumas citações da internet, pode até resumir se puder, desde que coloque as referências corretamente - e evitem de pegar muitas informações da internet.
35	Por mas que o estudante não tenha muito tempo entre a escola e o trabalho ainda é importante que ele entenda as consequências das suas ações e se esforce.
36	Pois entende o lado do aluno, porem ainda assim desconta nota, já q e uma atitude deveras ocorrente na sala (a cola da internet e não utilização de referencias. então a melhor escolha foi aceitar, porem descontar nota e conversar com o aluno depois
37	Legal a atitude da professora em tentar ajudar o aluno e lhe dar uma segunda chance, com essa atitude ela demonstrou que compreendeu o aluno, mas não apoia essas devidas atitudes, e ainda comentou sobre o plágio na sala para todos saberem o que realmente estão fazendo.
38	o importante é ele ter se esforçado para fazer mesmo tendo um tempo corrido, mas mesmo assim não merece tirar nota, pois aqueles que se esforçaram não precisaria se esforçar mais.
39	tiveram muitas opções boas, já que Paulo trabalha de noite, não deve ter muito tempo de estudo então a professora deveria tentar ajudar o aluno a ter uma rotina estável de trabalho e estudo assim possibilitando conciliar escola e emprego
40	apesar do pouco tempo do aluno, ele tem que se destaca e se esforça, para poder entregar uma atividade certa, não precisa estar totalmente certa mais ele tem que ter um momento pra estudar sobre as tarefas propostas, querendo ou não também nenhum aluno sabe de tudo, algumas pesquisas devem ser feita pelo uso de sites
41	as vezes devemos usar a internet, mais não apenas copiar, para ter um exemplo.
42	Acho que deveria tirara alguns pontos e conversar com o aluno sobre o que ele consegue fazer para mudar aquela questão.
43	a porque a professora ainda da uma segunda chance a ele
44	Justificar o que o aluno fez de errado e apresentar soluções é a melhor forma de lidar com a situação
45	A professora conversando com Paulo tenta entender sua situação e sua falta de tempo para trabalhos escolares.
46	As vezes é melhor explicar do que punir.
47	No meu ponto de vista foi justo pois ele trabalha e quase não tem tempo,descontar alguns pontos não seria um grande problema,pois ele fez o trabalho de certa forma,conseguiu tirar um "tempo" de seu serviço para realizar esta atividade,e a professora tomou uma atitude mais cabivel para ser o mais justo possivel co m seu aluno,por mais que tenha sido feito pela internet.
48	apesar dele ter colado ele deveria ter oportunidade de refazer já que o professor reconhece que ele trabalha
49	Acho que é a mais justa, pois talvez ele não saiba que plágio é crime ou não considere errado fazer isso.
50	Existem casos e casos, a falta de tempo de paulo é um literalmente culpa do estado, pois não oferta qualidade de vida suficiente para que um adolescente consiga se dedicar totalmente aos estudos, essa desigualdade não é culpa de paulo, nem de sua professora. São fatores maiores que ele que causam tal atitude. Com isso acho importante conversar antes de tomar qualquer decisão e ver os dois lados.

51	Ela entendeu que o trabalho era plágio e deu uma segunda chance para ele corrigir seu erro.
52	Porque a professora compreendeu que o Paulo não tinha tempo para fazer os trabalhos escolares e deu uma segunda oportunidade para ele refazer o trabalho.
53	para julgar, ajudar ou corrigir alguém, você precisa ter todas as informações, o que significa conversar com a pessoa.
54	Eu acho a opção mais correta que a professora poderia tomar em relação ao plágio, pois ela não aceitou o trabalho de Paulo (um menino que trabalha de noite, mas que ele poderia organizar seus horários) e entrou em um acordo. No ensino médio tem muitos alunos que não conseguem se organizar por alguns motivos, logo, eles optam por colocar o tema do trabalho no google e copiar todo o conteúdo que aparece nos sites, sendo uma maneira errada de fazer as tarefas, pois acabam não aprendendo nada e tendo o rendimento escolar muito baixo.
55	porquê, o ato da professora vai ser um reforço para mesmo da importância de fazer os trabalhos de forma autoral. E além disso acho importante destacar que a internet/tecnologia estão aqui para nos auxiliar e são materiais muito proveitosos para os estudos se utilizados da maneira correta, mas, entendo e me identifico com a situação de Paulo de ter atividades extracurriculares. E por último também gostaria de pontuar que acredito muito na importância de palestras no ambiente estudantil.
56	porque a professora deu uma segunda chance para ele refazer o trabalho sem pegar da Internet e ela quer ajudar com palestras para incentivar o aluno a estudar
57	Zerou o trabalho e confrontou Paulo na frente da turma, acusando-o diretamente de plágio, deixando claro que plágio é crime de violação de direitos autorais.
58	É importante o professor ter o comprometimento de explicar o que é errado e que isso é crime, pois o aluno as vezes pode não ter uma educação tão boa e assim pode fazer coisas erradas na escola. A falta de tempo também é algo compreensível, mas não custa nada ele pedir um tempo a mais em particular para o professor.
59	eu achei a mais justa porque ele não estava copiando por preguiça e sim por não ter tempo, a Internet é sim uma grande fonte de informação desde que você não copie e estude nada errado.
60	Assim ela pode dar uma segunda chance para ele, mesmo ele estando no erro ele agora poder pensar melhor sobre seus atos, fazendo o trabalho uma segunda vez.
61	Mostrar uma forma de ajudar o alunos pode servir como incentivo e que ele possa sentir que tem alguém do lado dele para ajudá-lo independente da situação
62	Acho que todos merecem uma 2 chance e as palestras vão ajudar os alunos a compreender melhor sobre o plágio.
63	eu acho que o professor tinha que procurar a entender o lado do aluno também da melhor forma
64	Uma segunda chance destacando os erros é uma coisa muito boa de se fazer, assim se aprende para nunca mais errar. Uma forma de ajudar ele e outros estudantes que trabalham é solicitar que os trabalhos sejam feitos em aula e auxiliar como fazer para que não errem ao entrarem no superior e em outros trabalhos também.
65	Selecionei a letra C pois é importante lembrar que os alunos também tem uma vida fora da escola e que muitos passam dificuldades e devem largar os estudos para trabalhar. ele mesmo copiando ainda tá tentando de certa forma, o melhor seria o professor e ele tentarem encontrar uma maneira boa dele conseguir fazer os trabalhos sem pegar da internet e realmente aprender o conteúdo.
66	achei justo por ele tentar entender o lado do aluno
67	A mais justa pois o aluno aprende com isso para não acontecer a seguinte situação com outro professor e ele não considerar os problemas do aluno paulo trabalha de noite e estuda logo de manhã esse aluno tem uma carga horária muito pesada
68	porque ela deu uma segunda chance para o estudante.
69	ela deu uma segunda oportunidade e além de ajudar os alunos a se concentrar
70	A professora entendeu a situação do aluno e lhe deu uma segunda chance de forma que não o expôs na frente de todos.
71	É importante informar isso para no futuro não errar novamente
72	a professora foi compreensiva com ele, entendo a situação de Paulo pois me ocorre a mesma. Eu trabalho dando aulas de dança e as vezes não consigo estudar para uma prova ou realizar um trabalho original.
73	Alunos que trabalham infelizmente a maioria é necessário, para ajudar em casa e ter um rende extra, mas não podemos esquecer que ele é apenas um adolescente é precisa ter um conhecimento básico para que no futuro tenha uma formação boa
74	propor novas formas de aprendizagem é um modo muito bom de prender os interesses dos alunos em assuntos escolares, e conversar entendendo o lado do aluno propondo uma segunda chance, ajuda com que o aluno melhore seu empenho

75	Ela pode ter entendido o lado do aluno por esta muito complicado a vida pessoal dele e não ter muito tempo para elaborar uma questão muito grande, assim ficando mais facil para aquele aluno uma segunda opção.
76	fique em duvida entre a C e a D, mas acho mais justo dar a oportunidade de refazer e conversar com a turma a respeito também, talvez ate conversar com o aluno em particular. e dar a chance de refazer o trabalho com suas proprias palavras, e ganhar sua nota justa.
77	Se ela aceitasse o trabalho copiado seria injusto com os outros alunos que fizeram o trabalho sem colar de outros meios, pois esses se dedicaram, e o fato dela dar uma segunda chance para o aluno e buscar meios de fazer os demais estudantes entender sobre as consequências de tais atos, foi uma reação madura e de certa forma racional.
78	O aluno sim deve ser punido por tal ato mais não severamente ao ponto de zerar o trabalho e deve esclarecer oque ele deve fazer para o trabalho ir do jeito que deveria.

E-BOOK



E-BOOK CARTAS A
JUDITH.pdf

Clique para acessar a versão PDF.

CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE MORAL

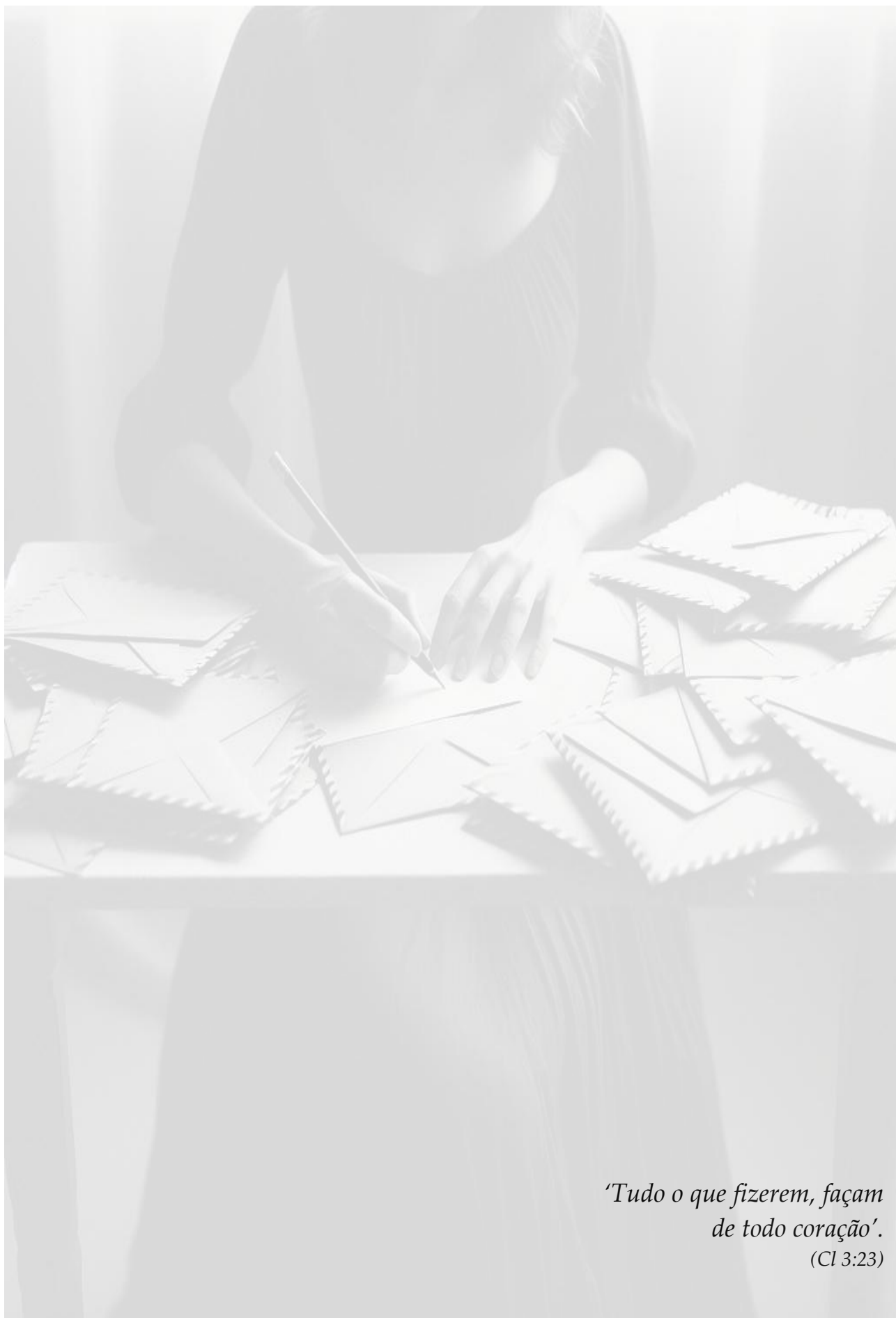


‘CARTAS À JUDITH’

ANDREIA NUNES DE CASTRO



CARTAS À JUDITH



*'Tudo o que fizerem, façam
de todo coração'.
(Cl 3:23)*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO.....	5
CARTA 1.....	6
PROPOSTAS DE ATIVIDADES 1	10
CARTA 2.....	15
PROPOSTAS DE ATIVIDADES 2	23
CARTA 3.....	26
PROPOSTAS DE ATIVIDADES 3	34
CARTA 4.....	41
PROPOSTAS DE ATIVIDADES 4	51
CARTA 5.....	60
DICAS PARA ENSINAR VALORES ÉTICOS.....	67
MENSAGEM FINAL	68
REFERÊNCIAS	69

Apresentação

O material é resultado da pesquisa de doutorado intitulada *Ética e Formação: Uma Conexão Necessária no Ensino Médio Integrado*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O principal objetivo é apresentar um guia prático para professores, direcionado à formação do caráter dos estudantes e à promoção do pleno exercício da cidadania.

Com fundamento na Filosofia Personalista e nos resultados da pesquisa empírica realizada com docentes e discentes do Ensino Médio Integrado, são abordadas questões, para a efetivação da educação ética no ambiente escolar. Destinado a professores do Ensino Médio Integrado, o material combina reflexões sobre ética, moral e virtudes com propostas de atividades práticas voltadas ao desenvolvimento da identidade moral dos adolescentes.

O texto está estruturado em formato de cartas direcionadas à Judith, organizadas em torno de situações fictícias de conflito no cotidiano escolar. As cartas, escritas em um estilo narrativo, humorístico e não prescritivo, oferecem aos leitores oportunidades para refletir questões éticas e morais, e explorar estratégias práticas de ensino. O formato epistolar foi escolhido devido a capacidade de criar uma relação mais pessoal e envolvente com o leitor, estimulando a identificação e o diálogo de problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Quem é Judith? É a Maria Judith Sucupira da Costa Lins, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cuja orientação filosófica, clara e precisa, foi fundamental para a elaboração deste trabalho. Expresso minha profunda gratidão por sua generosidade intelectual e confiança depositada na viabilidade deste Guia.

Espero que o conteúdo apresentado ofereça subsídios para a efetivação da educação ética no ambiente escolar e contribua para a construção de uma sociedade mais humana.

A autora

Introdução

A formação ética do estudante no Ensino Médio é indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária. No entanto, temas de ética, moralidade e construção de valores socialmente justificados frequentemente não recebem a devida atenção nas instituições educacionais. Embora as escolas transmitam valores aos alunos, de maneira indireta, consciente ou inconsciente, esse processo ocorre de forma fragmentada, dependendo das crenças e perspectivas individuais de cada docente ou grupo. Isso pode ser caracterizado um problema, pois os valores pessoais nem sempre coincidem com os interesses éticos da sociedade, como ocorre, por exemplo, na defesa de valores discriminatórios.

Este E-book *Caminhos para a Formação da Identidade Moral* foi desenvolvido com o objetivo de apoiar os docentes na reflexão dessas questões e implementação de práticas que favoreçam a educação ética e o exercício da cidadania. A proposta inclui ações sistemáticas e intencionais para o cultivo das virtudes Reverência, Responsabilidade e Veracidade, fundamentais à convivência em um mundo plural e diversificado.

As atividades pedagógicas sugeridas visam estimular a reflexão ética e moral dos estudantes, promovendo relações autênticas e o crescimento pessoal de cada um. A ênfase está no diálogo e compreensão mútua, criando condições para que os jovens, nas escolas, possam internalizar as virtudes necessárias ao exercício pleno da cidadania.

O intuito é que este material sirva de apoio ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas, incentivando a reflexão da prática pedagógica, o planejamento das aulas e a escolha de materiais didáticos que fortaleçam a identidade moral dos estudantes.

Carta 1

Querida Judith,

Espero que esta carta a encontre bem e que seu café esteja quentinho, pronto para acompanhar algumas reflexões filosóficas e pedagógicas que tenho para partilhar. Quem sabe, tragam um pouco mais de inspiração ao seu dia.

Pode parecer um tanto inusitado, mas senti um impulso irreprimível de lhe escrever para dividir minhas experiências profissionais após o doutorado. Talvez seja a irresistível lucidez das teorias filosóficas a me instigar!

Recentemente, enquanto observava uma aula, deparei-me com a professora Olga, em pleno surto decorrente do cabelo azul de uma aluna. — ‘Onde vamos parar com esse tipo de comportamento?’, ela dizia, como se o futuro da humanidade dependesse da nossa paleta capilar.

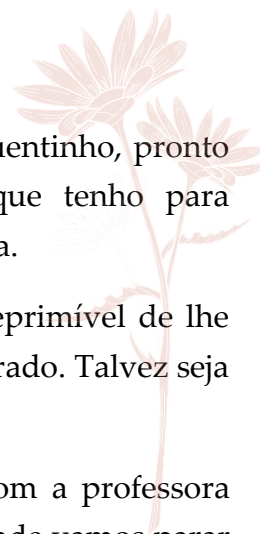
Fiquei tentada a perguntar: será que ela não gosta de azul? Mas logo percebi que o problema não era a cor em si, mas o ato, quase ‘transgressor’, de pintar o cabelo. Esse episódio me fez lembrar da sábia distinção de valores de Dietrich von Hildebrand. Se Olga conhecesse essa pequena pérola filosófica, talvez economizasse um bocado de energia e deixasse os cabelos azuis em paz.

Quis acalmá-la e, claro, aproveitei para reavivar meu conhecimento. Convidei-a para uma conversa esclarecedora. No início, ela me olhou de soslaio, com aquele olhar de quem pensa: ‘Lá vem mais uma teoria maluca’. Mas, felizmente, ela aceitou.

Comecei apresentando o filósofo, para evitar que pensasse que estava falando com base nas ‘vozes da minha cabeça’. Expliquei que Dietrich von Hildebrand é um eminente filósofo personalista do século XX, discípulo de Edmund Husserl e profundamente influenciado por Max Scheler. Destacou-se como um dos grandes expoentes da fenomenologia, contribuindo significativamente para a ética, estética e filosofia da religião. Sua obra enfatiza a centralidade da pessoa, a importância das virtudes e a dignidade humana, oferecendo uma visão profunda sobre formação do caráter e vivência moral.

Falei com tanto entusiasmo que mais parecia estar declamando uma ode à filosofia. Queria explicar cada conceito, mas, ao perceber sua expressão de ‘será que eu pedi para ouvir isso?’, desisti. Decidi ir direto ao ponto.

— Von Hildebrand fez uma distinção de valores que pode ser bem útil, Olga. Ela estreitou os olhos, e disse: — ‘Desembucha, estou desanimada com essa



juventude'. Com o palco montado, limpei a garganta e, em meu melhor tom de filósofa de plantão, comecei a explicar. Para o filósofo, existem três tipos de valores:

- * Valores Morais: Diretamente relacionados à moralidade e envolvem qualidades como honestidade, justiça e compaixão. Orientam nossas ações para o bem comum e o respeito aos outros.

- * Valores Extramorais: São valores que, embora não estejam diretamente ligados à moralidade, possuem grande importância na vida humana. Exemplos incluem beleza, inteligência e saúde. Esses valores enriquecem nossa vida, mas não necessariamente guiam nosso comportamento moral.

- * Valores Moralmente Relevantes: Estes valores têm um impacto indireto na moralidade, pois influenciam nossas escolhas e ações. Por exemplo, a disciplina pode não ser um valor moral em si, mas é moralmente relevante porque nos ajuda a cumprir nossas responsabilidades éticas.

E, querida Judith, foi aí que o estalo veio. Olga refletiu e concluiu: —Então, pintar o cabelo de azul se encaixa nos extramorais, né? Ela finalmente sorriu.

Confesso que aplaudi por dentro! Mas durou pouco, porque logo em seguida ela me olhou com aquele brilho de quem acabou de descobrir algo para contestar e comentou: — 'Minha vida, minhas regras?'

Nesse momento, tive certeza de que falhei na explicação. Respirei e sorri. —Se suas regras forem sobre gosto pessoal, como a cor do cabelo, vá em frente! Mas moralidade? Ah, essa já é outra história.

'Explique isso aí' - pediu com um ar de quem buscava clareza diante de um tema desafiador. Comecei explicando que duas das principais fontes de problemas morais estão no relativismo ético e emotivismo.

—Relativismo moral é a ideia de que os valores e princípios morais não são universais, mas sim dependentes de contextos culturais, sociais ou individuais. Emotivismo é um conceito de outro filósofo chamado MacIntyre. Ele afirma que os juízos morais não são fundamentados em razão ou verdade objetiva, mas são expressões de preferências emocionais ou atitudes subjetivas, levando à fragmentação moral e perda de uma base racional comum para a ética.

Antecipei-me com exemplos: O motorista que ignora a lei e o mentiroso bem-intencionado. Ambos determinaram o que consideram moralmente aceitável com base em suas próprias convicções, sem referência a um padrão moral universal.

Mais curiosa do que um gato, Olga pergunta: — ‘O que é ética e moral?’

Respondi com entusiasmo, como se estivesse revelando o segredo da felicidade: — Ética e moral têm a mesma base, ambas se referem a condutas sociais referenciadas em valores, em apreciação do que é bom. Contudo pode-se atribuir significados diferentes. A moral refere-se a leis que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos ideais que dão sentido à vida. Ambas estão relacionadas à construção da personalidade da pessoa.

Pela expressão de Olga, percebi que estava indo rápido demais, pois ela parecia alguém tentando beber água de uma mangueira de incêndio. Peguei papel e lápis e, de forma sintética, ilustrei os conceitos:



Seus olhos brilharam como luzes de festa em noite de celebração! Salomão que me perdoe, mas o conhecimento não traz sofrimento nem desgosto. Traz é aquele entusiasmo bom de quem acaba de descobrir um novo mundo! Já dizia Maritain: o aprendizado desperta alegria!

Aproveitei para explicar que a moralidade não é igual a escolher sobremesa no buffet: Ah, vou querer um pouco de honestidade hoje, mas sem responsabilidade, por favor.

Acho que entendi. Talvez, se você puder ilustrar, eu tenha mais certeza. – disse Olga.

Até tentei, mas percebi que meus dotes artísticos não acompanharam o raciocínio. Decidi dar um exemplo: Imaginemos uma pessoa que se recusa a mentir, mas não demonstra responsabilidade em cumprir suas promessas. Ela pode estar agindo corretamente ao evitar mentiras, mas, ao não cumprir compromissos, compromete sua integridade moral. A ausência da responsabilidade afeta a totalidade de sua moralidade, pois a ação moral requer não só a escolha do que é certo, mas a prática contínua e harmoniosa de todos os valores éticos.

—Nesse caso, a pessoa não tomou a decisão escolhendo o bem em oposição ao mal, mas se preocupou apenas com a aparência ou a dignidade das ações, sem considerar sua base moral fundamental. A ação moral é uma totalidade indivisível; a falta de um valor compromete a integridade da conduta ética como um todo.

Olga relaxou. — ‘Estava ‘pegando ranço’ desse cabelo azul, mas agora entendi!’ Rimos juntas ... Aproveitei o momento de descontração e disse:

—Você sabia que a educação ética ajuda o estudante a discernir o que é certo e errado, bem e mal?

Para minha alegria, Olga disse: — ‘Sei que é importante essa formação, mas não sei como fazer. Você tem alguma ideia?’.

Respondi brincando: — ‘Comece por não pegar ranço.’ Mais risadas. Lembrei, então, dos seus ensinamentos, Professora. A senhora sempre diz que as virtudes não se aprendem academicamente, mas vivenciadas e experimentadas. Não se trata de um conteúdo teórico; as virtudes se aprendem pelo exemplo e prática. Na sequência indiquei a técnica das narrativas, à *la* Ricoeur e MacIntyre.

Olga questionou a validade dessa estratégia, dizendo não entender a lógica.

Sem delongas, expliquei: — Ricoeur, com sua sensibilidade, ensina que as histórias pessoais ajudam na construção da nossa identidade moral, porque essa prática de contar e recontar nossas histórias oferece a oportunidade de avaliar e reavaliar nossas ações, sempre com um olhar voltado para o crescimento moral. MacIntyre diz que nossas vidas fazem parte de uma narrativa maior, uma tradição compartilhada pela comunidade, na qual as virtudes são cultivadas ao longo do tempo. Nesse contexto, nossas ações ganham significado em uma história contínua de desenvolvimento ético, em que cada um desempenha um papel importante.

Olga, agora entusiasmada, agradeceu e convidou-me para um café. Quem agradece sou eu, por essa troca enriquecedora e pela disponibilidade em ver a realidade sob outra perspectiva. O mundo anda carente de pessoas mais acessíveis, abertas e dispostas a tomar um café – ou um bom chocolate – nos dias difíceis.

Com carinho e aprendizados,

Eu 

PROPOSTAS DE ATIVIDADES 1

Este roteiro tem como objetivo explorar narrativas que conectam valores comunitários e tradições éticas. As perguntas propostas incentivam os alunos a refletirem criticamente sobre suas ações e decisões, promovendo o desenvolvimento de uma consciência moral mais profunda.

1. Identificação de experiências pessoais

- **Objetivo:** Incentivar os alunos a identificar e compartilhar experiências significativas.
- **Atividade:** Peça aos alunos que escrevam ou compartilhem oralmente uma história de decisão moral que tiveram que tomar.
- **Perguntas para reflexão:**
 - ✓ Que situação você escolheu? Por que é importante para você?
 - ✓ Quais foram os principais desafios ou conflitos enfrentados?

2. Análise de valores e motivações

- **Objetivo:** Levar os alunos a analisar os valores e motivações por trás de suas ações.
- **Perguntas para reflexão:**
 - ✓ Por que você agiu dessa forma? Que valores guiaram sua decisão?
 - ✓ Você acha que tomou a melhor decisão? Por quê?
 - ✓ Como você se sentiu depois? O que isso diz sobre seus princípios morais?

3. Reflexão sobre consequências e impacto

- **Objetivo:** Discutir as consequências das ações e o impacto nas outras pessoas.
- **Perguntas para reflexão:**
 - ✓ Qual foi o resultado da sua ação? Como isso afetou as outras pessoas?
 - ✓ O que você aprendeu com essa experiência?
 - ✓ Se pudesse, faria algo diferente? Por quê?

4. Conexão com narrativas compartilhadas

- **Objetivo:** Relacionar histórias pessoais com valores da comunidade.
- **Perguntas para reflexão:**
 - ✓ Como sua história se conecta a valores ou histórias que você conhece na sua comunidade?
 - ✓ Quais virtudes ou lições importantes podemos tirar dessas histórias compartilhadas?
 - ✓ Como você pode usar o que aprendeu em situações futuras?
 - ✓ Quais virtudes ou valores você quer cultivar em si ?
 - ✓ Como suas decisões futuras podem contribuir para uma comunidade mais justa e ética?

5. Texto A sogra e nora

O texto de Murdoch é uma rica metáfora da complexidade das relações humanas e a importância de revisar nossos julgamentos. Mostra que a mudança começa dentro de nós, com uma atitude de autocritica e busca por uma visão mais justa do mundo. Para adolescentes, que estão na fase de formação da identidade e valores, essa reflexão é especialmente valiosa, pois os ajuda a desenvolver um caráter empático, crítico e aberto ao diálogo.

A sogra e nora

Imaginemos por um momento uma mãe, a quem chamaremos de M. Embora não a odeie, é seguro dizer que M não gosta tanto assim de N, sua nora. M é sempre muito educada com N, porque imagina que os bons costumes assim exigem, mas não consegue deixar de pensar que seu filho merecia alguém melhor.

Aos olhos de M, N é uma jovem inculta, sem qualquer sofisticação ou refinamento. Uma jovem barulhenta que fala alto demais, ri alto demais. M não gosta do sotaque, não gosta das roupas de N, a quem julga infantil e simplória.

Imaginemos agora que, por uma fatalidade, N acabe morrendo.

Passados alguns meses, talvez um ano, a distância temporal permite que M reconsidere seus juízos e passe a pensar que, talvez, afinal, tenha sido injusta. M pensa que seu julgamento possa ter sido motivado por preconceitos irrefletidos, por ciúmes do filho, por algo que, em verdade, estivesse muito mais nela própria do que de fato em algo que N realmente fosse.

M reflete, reexamina, delibera e, então, altera sua visão sobre N. A jovem que ela antes via como simplória era, em verdade, uma jovem humilde. O riso de N não era falta de boas maneiras, mas expressão de alegria e espontaneidade. N era uma pessoa de espírito jovem e alegre.

N, lembremos, estava morta. Isso significa que o que quer que tenha acontecido deu-se exclusivamente na mente de M. Nem N mudou quem era, nem mudou o comportamento externo de M para com ela.

O que mudou?

M passou a buscar uma visão mais precisa de N. Ao buscá-la, passou a enxergar N com justiça e benevolência.

Este ensaio é uma das passagens mais marcantes da obra filosófica de Iris Murdoch. Não apenas por ter sido repetido e referenciado inúmeras vezes após sua publicação em *The Idea of Perfection* (1964), publicado na *Yale Law Review*; a passagem é paradigmática porque expressa conceitos fundamentais que constituem o pensamento moral de Murdoch.

Sugestões de atividades

1. Leitura e discussão guiada

Leitura compartilhada: Leia o texto em voz alta com os alunos ou peça que leiam em grupos.

Perguntas para discussão:

- ✓ Por que M, inicialmente não gostava de N? Quais eram seus julgamentos?
- ✓ O que fez M mudar a visão sobre N, após a morte dela?
- ✓ O que significa "buscar uma visão mais precisa" de alguém? Como isso se aplica à nossa vida?
- ✓ Você já mudou sua opinião sobre alguém após refletir melhor? O que levou a essa mudança?
- ✓ Como podemos evitar julgamentos precipitados no dia a dia?
- ✓ Como podemos aplicar essas lições no nosso dia a dia?
- ✓ O que significa "ver o outro com justiça e benevolência"?

2. Dramatização

Encenação: Divida a turma em grupos e peça que encenem a história de M e N. Os alunos podem criar diálogos e explorar as emoções dos personagens.

Debate pós-encenação: Discuta como os alunos se sentiram ao interpretar M e N. O que aprenderam sobre julgamento e empatia?

3. Exercício de escrita reflexiva

Diário de autocrítica: Peça aos alunos para escrevam uma situação que julgaram alguém de forma precipitada. Eles devem refletir sobre o que levou a esse julgamento e como poderiam ter agido de forma mais justa.

Carta de reconciliação: Proponha que escrevam uma carta imaginária de M para N, expressando arrependimento e reconhecendo as qualidades de N.

4. . Reflexão sobre julgamento e autoconhecimento

Atividade: Proponha aos estudantes que reflitam sobre situações em que julgaram alguém precipitadamente e depois mudaram de opinião.

- ✓ Peça que escrevam um pequeno relato de um caso em que isso aconteceu com eles.
- ✓ Incentive a análise: o julgamento foi baseado em fatos ou sentimentos e preconceitos?
- ✓ Peça que compartilhem (se quiserem) e discutam o impacto dessa mudança de percepção.
- ✓ Como podemos contribuir para um ambiente mais empático e menos julgador?

5. Projeto interdisciplinar

- Filosofia, Sociologia e Literatura: Relacione o texto de Murdoch a obras literárias ou filmes que abordam temas semelhantes, entre elas *Orgulho e Preconceito* (Joe Wright, 2005 - adaptação do clássico romance homônimo de Jane Austen, publicado em 1813) e *O Carteiro e o Poeta* (Michael Radford. Lançado em 1994).
- Discuta como os julgamentos e preconceitos são formados socialmente e como podemos combatê-los.

6. Aplicação prática

Campanha de conscientização: Incentive os alunos a criarem campanhas na escola, da importância de evitar julgamentos precipitados e promover a empatia.

7. Autoavaliação

Peça aos alunos para refletirem acerca do que aprenderam e como pretendem aplicar esses conceitos no futuro.

Carta 2

Querida Judith,

Aqui estou novamente, trazendo mais uma história daquelas que nos fazem questionar que nos fazem questionar, ainda que por um instante, se realmente escolhemos a profissão certa. O protagonista da vez é o Professor Aroldo, um verdadeiro mestre na arte de transformar uma simples prova em um espetáculo de fogos de artifício. A cena aconteceu durante uma dessas avaliações em que, de repente, um aluno se viu flagrado 'emprestando conhecimento' de uma forma um pouco mais... clandestina.

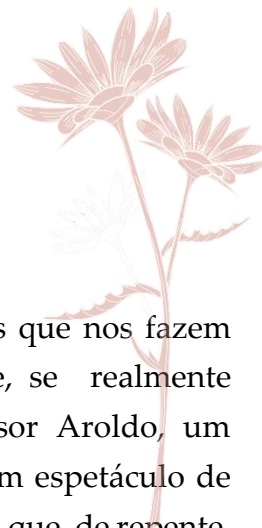
O que aconteceu depois foi um verdadeiro show de autoritarismo, Judith! Ao flagrar a trapaça, Aroldo não hesitou: tomou a prova do aluno, desferiu uma humilhação pública e, com a pompa de um juiz imbatível, decretou a suspensão do aluno, sem direito a defesa ou explicações. Como se o fato de colar fosse uma sentença de morte acadêmica!

Com a calma de quem tenta manter a compostura em meio ao tumulto, lá estava eu na sala ouvindo as justificativas. Aroldo, com o coração disparado e palavras ainda mais rápidas, decretava: 'Aluno desonesto tem que ser expulso! Se é desonesto aqui, imagina na vida? Vai direto para o crime!' Apesar de considerar um delírio completo, decidi só ouvir. Afinal, Aroldo estava indignadíssimo.

Judith, diria que a pedagogia de Aroldo, nesse caso, parece mais um monólogo de poder do que uma verdadeira chance de aprendizado. Vamos combinar, a sala de aula não é palco para espetáculo de autoritarismo, mas espaço privilegiado para desenvolvimento das virtudes veracidade, responsabilidade, respeito e, claro, a arte do diálogo.

Não pude deixar de remeter a Maritain, cuja concepção de humanismo ressalta a educação como um processo que transcende a instrução técnica, configurando-se também como formação do caráter. E cá entre nós, até consigo imaginar Maritain sugerindo: 'Aroldo, veja no erro do aluno uma oportunidade de ensinar, ao invés de uma punição severa por si só!'

Querendo fazer jus ao filósofo advogado do humanismo, decidi conversar com Aroldo. Confesso que estava receosa, o homem parecia estar soltando fogos pelas ventas. Nesse momento, lembrei da música do Gilberto Gil: 'Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiá...'



Puxei conversa dizendo: —Hoje não está sendo um dos melhores dias, né? Aquele olhar gélido me silenciou de imediato, cortando qualquer dúvida ou hesitação. Há silêncios que dizem mais que palavras.

Ainda assim, quem teve o privilégio de aprender com a senhora, Profa. Judith, sabe que a persistência é uma virtude indispensável. Sem me dar por vencida, disse: Aroldo, estou aqui para te encorajar a adotar uma abordagem mais educativa, focando na formação do aluno como um todo, em vez de se concentrar apenas na infração cometida. Afinal, educar é como jardinagem: não adianta só podar os galhos, é preciso cuidar da raiz também!

Creio que ele não esperava uma abordagem tão direta, pois me olhou surpreso—aquele tipo de surpresa que mistura curiosidade e leve susto. Aproveitei a brecha e, em uma tentativa estratégica de ser ouvida, saquei a minha arma secreta: um chocolate. Ah, o poder de um bom chocolate!

Aceito o presente, lancei a pergunta: —Aroldo, já ouviu falar na teoria de resposta-valor de von Hildebrand? Ele, sem perder tempo, respondeu: — ‘Sei quem é porque já ouvi nos corredores que você só fala desse homem, mas a teoria mesmo, não faço ideia’ .

Não sei bem se aquilo foi elogio ou crítica disfarçada. Mas, por questão de sobrevivência emocional, decidi aceitar como elogio.

Em conversas complicadas, sempre ajuda começar com uma boa história. Então, lá fui eu:

Conta uma história oriental que um monge, um bandido, um pintor, um avarento e um sábio estavam viajando juntos. Ao cair da noite, encontraram o refúgio em uma Gruta.

- Que Belo esconderijo para marginais! - exclamou o bandido.

- É um local perfeito para esconder um Tesouro - observou o avarento.

- Que Belo tema para um quadro, esses jogos de luz e sombra nas paredes! - suspirou o pintor.

- É um lugar propício à meditação. Poderíamos fazer um convento de eremitas aqui – suspirou o monge.

O sábio proferiu estas simples palavras: - Que linda gruta!

Aroldo me olhava fixamente, com aquela cara de ‘onde você quer chegar com essa história?’ Era como se ele estivesse tentando decifrar o enigma da Esfinge ou o mistério do Triângulo das Bermudas. Decidi não o decepcionar.

Expliquei que o conto oriental oferece uma poderosa metáfora filosófica para a valorização de cada aluno em sua singularidade. Da mesma forma que cada personagem da história enxerga a gruta a partir de sua própria perspectiva, influenciada por seus interesses e desejos, cada estudante percebe o mundo e a si mesmo de forma única, trazendo consigo um conjunto irrepetível de experiências, talentos e modos de compreender a realidade.

Aroldo esperava um desfecho impactante, um grande ensinamento final. Continuei: O que o sábio faz é não projetar seus próprios anseios na gruta; ele simplesmente a vê como ela é. Esse é o ponto central para a Educação: valorizar cada aluno em sua essência, sem reduzi-lo a rótulos, expectativas ou falhas momentâneas. O educador que age igual aos outros personagens da fábula pode enxergar o estudante apenas por sua dificuldade em matemática ou seu comportamento inquieto, sem perceber a complexidade de seu ser.

Resolvi aprofundar o argumento: - Filosoficamente, essa abordagem se alinha ao pensamento de Jacques Maritain e von Hildebrand que ressaltam a individualidade da pessoa humana. Maritain é um filósofo francês do século XX, conhecido por sua visão humanista. Idealizou uma sociedade que se fundamenta na dignidade inalienável do ser humano e se ancora em princípios éticos e espirituais universais. Suas ideias influenciaram profundamente os campos da filosofia, política, teologia e educação. Para concretizar esse modelo de sociedade, estruturou uma proposta de educação integral, que visa ao desenvolvimento pleno do aluno, englobando suas dimensões intelectual, moral e espiritual. Ele nos ensina que a educação deve reconhecer o aluno como um ser em desenvolvimento, portador de potencialidades irreduzíveis a critérios fixos de avaliação. Cada estudante carrega em si uma riqueza singular, que precisa ser cultivada com atenção e respeito.

Já Von Hildebrand, com sua profunda sensibilidade ética, nos presenteia com o conceito de resposta-valor, mostrando que a atitude correta diante das pessoas, situações ou objetos deve estar à altura do valor que possuem. Ou seja, não basta apenas reconhecer a singularidade de cada aluno, é preciso responder a ela de forma justa e autêntica, com a reverência que sua dignidade exige.

Que desafio temos em mãos, não é?

— Quando entendemos o conceito de ‘resposta-valor’, compreendemos que a situação exige não apenas em termos de justiça, mas também em respeito à dignidade do aluno. Em vez de reagir de maneira puramente punitiva, podemos buscar maneiras de orientar o aluno para compreender a gravidade da sua ação e refletir acerca do valor da honestidade, restaurando não apenas a ordem, mas também a oportunidade de aprendizado e crescimento moral.

O educador não pode olhar para o aluno com as lentes de suas próprias expectativas. Tal como o sábio valoriza a gruta pelo que ela é, sem distorções, o professor deve enxergar cada estudante em sua realidade, oferecendo-lhe um ambiente de aprendizado que respeite sua individualidade e estimule sua formação integral.

Aroldo começou a ficar inquieto... Não é fácil ouvir questionamentos, especialmente quando estamos convencidos de que fizemos o certo. É semelhante à quando você pensa que está fazendo um beija-flor e sai um urubu. Aquele ‘não era isso que eu queria’ é uma decepção. Pois bem, Aroldo experimentava essa sensação. Ele acreditava firmemente que havia agido corretamente ao não tolerar a desonestidade, e sua decisão tinha um teor moral legítimo.

E, de fato, a atitude de não aceitar a desonestidade é louvável. Conforme alerta Maritain: ‘não se pode deixar por conta da pessoa aquilo que ela nem sabe que desconhece’. O problema está na abordagem. Antes de reagirmos com punição ou juízo imediato, é necessário considerar se o aluno teve a oportunidade real de compreender o valor da honestidade. Muitas vezes, a falha não está apenas no ato cometido, mas na ausência de uma orientação que o levasse a discernir entre certo e errado.

Sondando o terreno, perguntei: — Faz sentido para você está teoria?

A resposta foi clara: — ‘Preciso de mais informações para avaliar’, ele disse.

Era justamente o que precisava ouvir. Aproveitei a oportunidade para aprofundar a discussão. Continuei: — Podemos observar que, quando projetamos nossa própria visão de autoridade e controle sobre a situação, sem perceber ou responder adequadamente ao valor intrínseco do aluno enquanto pessoa, acabamos transformando autoridade em autoritarismo. Qualquer atitude autoritária reflete uma falha em reconhecer o valor humano e educativo da situação, utilizando-a apenas para demonstrar poder, mesmo quando não há intenção.

Avaliei o impacto dessas palavras. Aroldo estava em silêncio, impávido. O silêncio se estendeu, parecia que o tempo tinha parado. Já estava quase desistindo, até que, finalmente, Aroldo, quebrando o silêncio profundo e desconcertante, disse: — ‘Interessante esse conceito. Realmente, há uma linha tênue entre autoridade e autoritarismo’.

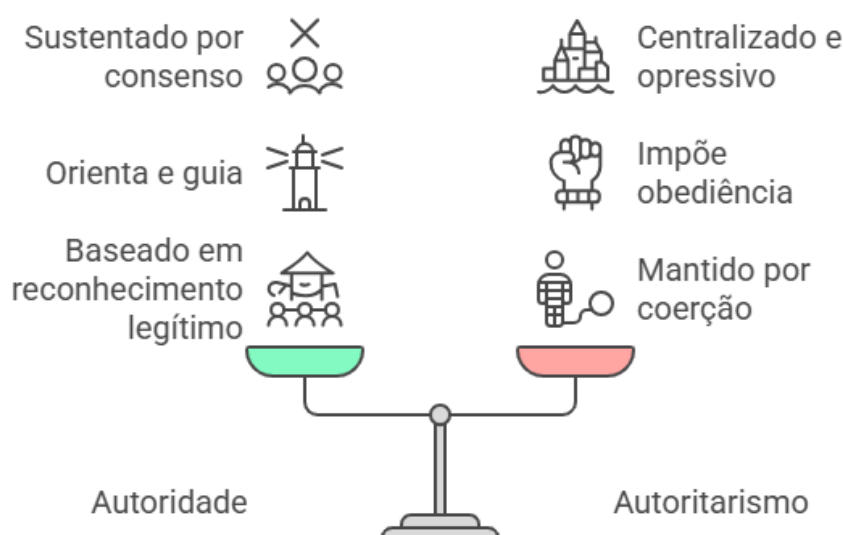
Pensei em simplesmente refutar essa afirmação, mas seria vago demais. Seria tentar dar uma explicação filosófica com emojis, sabe? Então, respondi: — Talvez seja útil a distinção que Hannah Arendt nos oferece entre autoridade e autoritarismo, especialmente para guiarmos nossos esforços na direção ética.

Aroldo, com um brilho de curiosidade nos olhos, respondeu: — ‘Gostaria de conhecer mais sobre isso.’

Judith, meu coração disparou de alegria pelo interesse demonstrado. Vi claramente uma abertura aos valores, que acontece pela *disponibilidade* ou *receptividade*, qualidades raras que fazem uma pessoa ficar aberta e atenta aos valores— como se fosse um radar de beleza, bondade e verdade que influencia as ações e decisões.

Comecei a vislumbrar os frutos dessa conversa. Mentalmente, preparei-me para a explicação. Em um súbito momento de iluminação mergulhei no pátio da memória em busca da distinção dada por Arendt. Só me faltava não lembrar. Ah, as maravilhas do pós-doutorado! De tempos em tempos, um apagão cognitivo se faz presente, como se a mente decidisse entrar em recesso acadêmico sem aviso prévio. Busquei auxílio na pausa para o cafezinho, na esperança de conseguir recordar.

Veja a síntese. Gostou?



Enquanto desenhava, comentei que, para Hannah Arendt, a autoridade dos pais sobre os filhos ou dos professores sobre os alunos é legítima e essencial para o desenvolvimento saudável da criança ou do jovem. Em sua visão a autoridade verdadeira não se impõe, mas se ganha por meio da confiança e do reconhecimento da experiência e do papel orientador. A autoridade, ao contrário do poder opressor, permite ao jovem desenvolver sua própria liberdade dentro de limites que favorecem seu amadurecimento ético e intelectual.

Quem sabe, ao refletir na situação, Aroldo entendesse que a resposta mais afetiva não tiraria sua autoridade e seria mais eficaz. Mas tal mudança exige tempo e disposição para sair da zona de conforto. . E todos sabemos que ser desafiado a repensar nossas certezas é como tentar olhar um objeto por meio de uma lente que nunca usamos antes: exige um esforço consciente para ajustar o foco e, frequentemente, revela uma perspectiva mais ampla e inesperada.

Sabe Judith, queria que Aroldo não se visse como um vilão, até porque ele não é. Um pouco exagerado, confesso... Então disse a ele: —No caso do flagrante de cola, você está certo em não ter negligenciado o erro. Isso demonstra seu compromisso com os valores morais. No entanto, a forma de lidar com a situação poderia ter sido mais dialógica, promovendo uma escuta ativa e respeitosa diante da fraqueza demonstrada pelo aluno. Afinal, é como repreender alguém por cometer um erro sem oferecer clareza do motivo do erro, o que resta é apenas a frustração, sem a oportunidade de crescimento ou compreensão.

Aroldo rebateu: — Todo aluno sabe que colar é proibido!

— Contra fatos não há argumentos, respondi. Mas o que se busca na educação ética não é apenas a imposição de regras, mas o entendimento do porquê das regras. A mera aplicação de punição não favorece a reflexão do erro, nem promove a mudança de comportamento. Quando alguém é repreendido sem essa clareza, o efeito tende a ser negativo: pode gerar apenas ressentimento ou desinteresse pela mudança.

Em um momento de iluminação filosófica, disse: ‘ — Aroldo, te convido a fazer uma reflexão existencial, *à la* Sócrates, mas sem a maça venenosa. Que tal se perguntar: Como posso usar essa situação para promover o crescimento do aluno? Como posso ajudá-lo a entender o impacto de sua ação, tanto para ele quanto para os outros ao seu redor?

Após um momento de hesitação dramática — daqueles que parecem durar uma eternidade —, ouvi Aroldo dizer, com a seriedade de um filósofo em crise existencial:

— Consigo justificar minhas escolhas internamente, não com base em pressentimentos, mas em argumentos lógicos. Isso, para mim, é o mais importante. O problema é garantir que essas decisões sejam tomadas com segurança. E, para isso, acho que o remédio é conhecido... embora seja amargo.

Fiquei imaginando o que seria o tal ‘remédio amargo’. Cheguei à conclusão de que poderia ser a virtude da Prudência: aquela habilidade de pensar duas vezes antes de fazer algo que vai se arrepender depois. E por que a Prudência? A Prudência é uma das virtudes cardeais na ética cristã. Envolve:

- Discernimento: Capacidade de avaliar situações com clareza e sabedoria.
- Reflexão cuidadosa: Pensar antes de agir, considerando as consequências de cada decisão.
- Equilíbrio: Evitar extremos, como a impulsividade ou a indecisão crônica.

No caso de Aroldo, parece reconhecer que, para tomar decisões seguras e justificáveis, é necessário praticar a Prudência — mesmo que isso signifique um “remédio amargo”, ou seja, algo que exige esforço, paciência e, às vezes, renunciar à comodidade ou orgulho.

Depois dessa análise, arrisquei um palpite, tentando parecer sábia: — A Prudência é sempre necessária, não é?

Para meu alívio, ele concordou com um aceno de cabeça, e completou, com um ar de quem carrega o peso do mundo nas costas: — O problema é que não me sinto confortável em pedir desculpas ao aluno.

E lá estava ele, travado no eterno embate entre a prudência e o orgulho. Quase sugeri que escrevesse um bilhete de desculpas, mas preferi deixar que sua própria prudência fizesse o juízo final.

— Ânimo, Aroldo. Pedir desculpas, embora desconfortável, é uma resposta coerente com o valor da justiça — respondi. Esse gesto não é apenas um sinal de humildade, mas uma demonstração de compromisso genuíno com a dignidade do outro. O desconforto inicial é parte do processo de crescimento espiritual. Ao superar essa resistência, revelará força moral e integridade, que servirão de modelo para o aluno e turma no geral.

Aroldo olhava a esmo quando disse: — Pode ser verdade, mas tenho de experimentar.

Por um instante, visualizei Maritain e von Hildebrand inclinando-se em sinal de aprovação. Quase brinquei: Aroldo, os filósofos te saúdam!

Lembrei das palavras de Guimarães Rosa: ‘O senhor... mire e veja o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra. Montão.’ E se Rosa estivesse por aqui, certamente diria que, enquanto a vida nos ensina, a gente segue mudando, se reinventando, e – quem sabe – até melhorando.

Para honrar nossos mestres, ofereci minha ajuda. Sei que a educação ética precisa de um bom direcionamento metodológico, ou corremos o risco de nadar e não chegar à margem. Fiquei de enviar ao Aroldo algumas sugestões de atividades.

Para reviver os velhos tempos de correções textuais, segue o modelo para sua apreciação. Mas, com gentileza, ainda estou me recuperando do ‘mar vermelho’ das últimas revisões!

Com ideias e fé,

Eu 

PROPOSTAS DE ATIVIDADES 2

Atividade 1: Identificação de conflitos

1. Peça aos alunos que compartilhem exemplos de conflitos recentes vivenciados na escola. É provável que surjam vários relatos; selecione um de cada vez para análise detalhada.
2. **Análise:** Analise cada situação, destacando os elementos éticos e as diferentes perspectivas dos envolvidos.

Perguntas norteadoras:

Parte 1: Análise do conflito

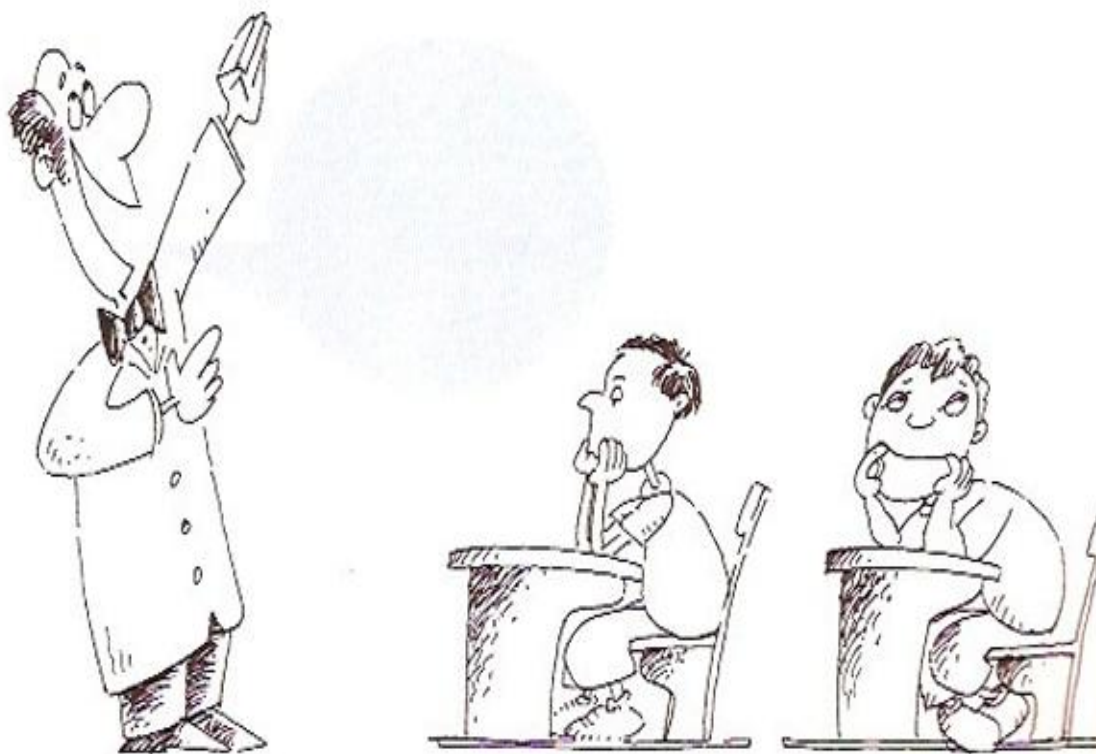
- ✓ O que aconteceu? O que você fez e o que fez a outra pessoa?
- ✓ O que motivou essas ações?
- ✓ Como você se sentiu? Quais pensamentos passaram por sua mente?
- ✓ Como esses sentimentos e pensamentos influenciaram suas ações?
- ✓ Como você imagina que a outra pessoa se sentiu e o que pode ter pensado?
- ✓ Como acha que o conflito impactou a relação entre vocês?

Parte 2: Reflexão e aprendizado

- ✓ O que você aprendeu com essa experiência?
- ✓ O que poderia ter sido feito de forma diferente para evitar ou resolver o conflito?
- ✓ Que valores ou princípios éticos estavam em jogo nesse conflito?
- ✓ Como você pode aplicar essa experiência em futuros conflitos?

Atividade 2: Debate ético

1. **Perguntas norteadoras:** Utilize a gravura para guiar um debate sobre as motivações por trás das ações dos alunos:



Fonte: Raízes e Asas (Brasil)

- ✓ Por que nem sempre estudamos como devemos?
 - ✓ O que se esconde atrás de um não querer?
 - ✓ Por que só estudamos na época das avaliações?
 - ✓ Por que um fracasso nem sempre nos imobiliza?
2. **Expectativas e resultados:** Discuta como a expectativa de resultados futuros pode influenciar o comportamento ético.

Atividade 3: Solução de conflitos

1. **Simulação:** Realize uma simulação de um conflito escolar, em que os alunos assumam papéis diferentes para explorar soluções éticas.

Exemplo extraído de Sartre e Moreno (2002).

Conflito: As brigas

Eu me chamo Raul. Na minha classe há um garoto (Juan) que sempre age como se ajudasse você em tudo, mas por trás sempre critica os outros.

Quando eu não estou, me critica. Me aborrece muito que me critique. Um dia falei com ele, mas ele não ligou. Eu tento controlar minha raiva, mas, faz dois dias perdi o controle e bati nele. Separaram-nos e puniram os dois.

Ele continua do mesmo jeito e, se não deixar de me provocar, voltarei a bater nele. Acho que seria melhor que eu apresentasse o problema para o representante da sala, mas eu gostaria de resolver isso do meu jeito. Penso que ele é insuportável, que não tem jeito e que merece levar uma boa surra.

Perguntas:

1. Raul tentou resolver o problema à sua maneira e comprovou que não lhe trouxe bons resultados. Por que se empenha em repetir o que já fez e não busca outro tipo de solução? Usou sua inteligência para resolver o conflito? Que outras coisas ele poderia ter feito?
2. O fato de Juan criticar Raul dá a ele o direito de lhe bater? Se cada vez que um insulta, o outro bate, e cada vez que um bate o outro insulta, quando e como acabará o problema?
3. Como você acha que Raul se sente? Acha que ele está em condições de saber e decidir sozinho o que seu companheiro merece? Acha que outros estudantes da sala, não envolvidos no problema, poderiam ajudá-lo a encontrar uma solução melhor?
4. Como vocês acham que Juan se sente?
5. Imagine que uma amiga ou um amigo seu com frequência critica a outra pessoa. O que você lhe diria? Que conselhos daria? Pense em uma solução que não implique recorrer à violência.

Carta 3

Querida Judith,

Desculpa voltar a escrever-te sem esperar pela sua resposta, mas essa semana participei do Conselho de Classe. Momento que, embora essencial para a reflexão conjunta sobre o processo educativo, revela desafios significativos. É um espaço onde professores compartilham preocupações sobre desempenho estudantil, absenteísmo e outras questões pedagógicas, buscando compreender as múltiplas facetas que influenciam a aprendizagem.

Apesar das intenções construtivas, frequentemente emergem sentimento de frustração, pois as soluções parecem escapar diante da complexidade dos problemas apresentados. Talvez seja o momento de repensar a estrutura e a dinâmica desses encontros, transformando-os em espaços mais propositivos e menos centrados na exposição de dificuldades, promovendo ações mais eficazes para o aprimoramento do processo educativo.

Dizem que remédio bom às vezes é amargo. Quem sabe o Conselho de Classe não seja um desses? Dá vontade de melhorar a fórmula — menos ardido, mais eficaz — mas essa é uma conversa que ainda vamos ter.

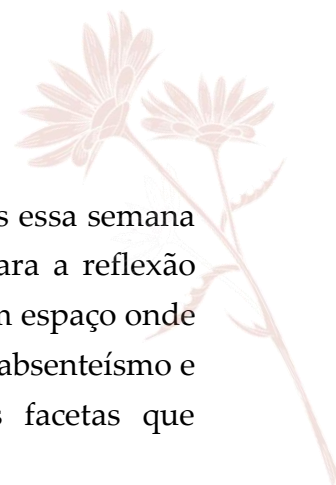
No Conselho de Classe, a pauta principal era o estudante João. Faltoso, com notas baixas, e quando aparecia na aula, era um show à parte: conversava sem parar, ignorava a matéria e ainda lançava olhares que mais pareciam uma defesa pessoal. Os professores estavam desanimados, com olhares que diziam ‘por que eu?’. A solução proposta? Transferência. Afinal, seria melhor ele recomeçar em outra escola do que afundar de vez ali.

Sabe aqueles filmes em que o herói aparece para salvar o dia no último segundo? Pois bem, o Conselho de Classe estava quase um episódio dramático até que o professor Xavier entrou em cena e virou o jogo.

Enquanto olhava para o quadro do Conselho, imaginando quem teria coragem de dizer algo diferente, Xavier, com aquela serenidade quase irritante, levantou a mão.

‘E se a gente tentasse outro caminho?’

Foi como se o tempo parasse. Alguns se engasgaram com o café, outros arregalaram os olhos. Era o tipo de frase que você só escuta quando alguém tem mais fé que o resto da sala inteira. E, claro, começou a chuva de justificativas contrárias:



‘Outro caminho? Com João?’

‘Não tem jeito!’

‘Você sabe quantas advertências ele já tem?’

‘A mãe foi chamada várias vezes. Nada mudou!’

‘Tudo tem limite!’

Houve outras justificativas, mas minha memória anda péssima — consequência de um cérebro abarrotado de teorias filosóficas e conceitos.

Voltando para o Conselho de Classe.

Xavier continuou, com um sorriso no rosto. ‘Sim, ele tem dificuldades, mas também tem potencial. E se o problema não for só ele, mas também o que não estamos conseguindo alcançar?’

Parecia o momento perfeito para uma trilha sonora grandiosa, talvez um piano dramático ecoando em tons melancólicos e solenes. Mas, na realidade, o silêncio foi quebrado pelo zumbido insistente de um mosquito.

Sorri. Não porque Xavier tivesse resolvido o problema, mas porque ele nos lembrou que ainda temos escolhas a fazer. Nesse instante, percebi que Xavier conseguia reconhecer o valor de João, mesmo diante do caos. Em vez de desistir, ele nos desafiou a olhar adiante dos obstáculos e tentar entender o que João realmente precisava para superar suas dificuldades.

Judith, não lembra da história de Nora e sua sogra, de Iris Murdoch? Ela ilustra como, muitas vezes, estamos tão presos aos nossos próprios interesses ou frustrações que deixamos de perceber o verdadeiro potencial do outro. No caso de João, assim como a sogra de Nora, precisamos nos afastar do julgamento precipitado e reconhecer o valor do aluno, mesmo quando parece difícil de enxergar.

Alguém comentou: ‘Mais fácil achar uma agulha no palheiro do que João mudar!’ Mas, enfim, vamos lá: - Explique seu posicionamento, Xavier.

Xavier ergueu-se, com a postura de Zeus do Olimpo, e argumentou: ‘Não devemos esquecer que estamos formando para o exercício da cidadania. Quando transferimos um aluno por esses motivos, só transferimos os problemas para a escola que o recebe. Se presumimos que outra escola pode resolver o problema e ele ter chances de ser aprovado, estamos assumindo que o problema é com o ensino — ou seja, nosso.

Por um momento, o silêncio reinou. Pensei seriamente em aplaudi-lo e gritar 'Thul! Ave, Xavier, os mortais te saúdam!'. Mas me contive, afinal, a última coisa que precisava era virar a pauta do Conselho.

Quem quebrou o silêncio foi Xavier, que, com a sabedoria de Salomão, continuou: - No processo de ensino e aprendizagem, há professor e aluno. Isso significa que conseguimos ensinar muito mais do que o articulado em palavras. Ensinamos mais do que temos a intenção de fazê-lo, porque, ao ensinar, expressamos sentimentos, contentamento, desafios. Talvez tenhamos sido indiferentes à situação do João. Talvez tenhamos focado em mensurar o aprendizado de conteúdos pragmáticos e esquecido quem é o João.

E se não bastassem essas pérolas, ele fechou citando Mario Quintana: 'O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente'.

O nível do argumento subiu tanto que, por um instante, pensei que o diretor fosse pedir um intervalo — não para o café, mas para recuperar o fôlego. Afinal, não é todo dia que alguém traz Quintana para o campo de batalha educacional.

Nesse momento, pedi a palavra para reforçar meu apoio ao Xavier. Busquei apoio em Gardner para explicar que a adolescência é a fase de questionar as normas e os códigos morais da cultura em que estão inseridos. Eles podem adotar uma perspectiva relativista, justificando comportamentos que antes consideravam imorais, como mentir ou trapacear. É a fase em que enfrentam desafios significativos enquanto buscam entender seu lugar no mundo e as normas que o regem. Por isso, é fundamental que a escola promova o diálogo e a reflexão ética para apoiar esse desenvolvimento.

Olhei ao redor. Xavier tinha aquele olhar de cumplicidade, como quem diz: 'Estamos juntos nessa'. Já os outros... nem tanto.

Pensei em mencionar que, para von Hildebrand, a indiferença é uma 'neutralidade desoladora', um obstáculo ao crescimento pessoal e moral. Sem a disposição para se abrir aos valores e experiências dos outros, a pessoa se mantém estagnada, incapaz de ter uma vida rica e significativa. Mas aí me calei... Ainda não tenho a ousadia filosófica desse autor. Para ser honesta, depois que soube que andam comentando que só falo dele, fiquei com um certo receio de, ao abrir a boca, ouvir um 'lá vem ela de novo!'.

O diretor perguntou se alguém queria dizer mais alguma coisa antes de decidirem a situação do João. Foi aí que Onofre, com aquele tom de quem já está à beira do colapso, soltou: 'Sabe, estou cansado de ouvir falar em formar para a cidadania, emancipação, autonomia. - Essas coisas são abstratas, só servem para enfeitar legislação. Quero ensinar o que realmente importa: o que vai salvar o estudante na vida prática!

Nesse momento fui picada por um bichinho interno que não convive lá muito bem com deixar tarefas ao meio, e por uma lembrança do conceito de cidadania que Machado nos oferece, disse sem olhar por lados: - Cidadania não se resume a direitos e deveres sociais, mas é o núcleo duro da personalidade, em que cada um de nós é a maior autoridade sobre si. Expressões como 'motivos de ordem pessoal' ou 'decisão pessoal' indicam exatamente a necessidade de respeitar esses limites, reconhecendo a autonomia e o respeito à pessoa em sua individualidade.

Queria continuar a explicação para não perder o fio da meada, mas fui interrompida por um 'Pessoalidade? Núcleo duro? O que é isso?'. Confesso que entendi a perplexidade, pois, ao me deparar com esses termos pela primeira vez, também fiquei cheia de dúvidas. Às vezes, a erudição parece mais um labirinto do que um caminho claro — cá entre nós, já perdi o fio de Ariadne várias vezes.

Respondi: - Pessoalidade é o lugar das diferenças. Embora sejamos iguais como cidadãos, somos diferentes enquanto pessoas. Ricoeur traz mais profundidade à ideia ao associar a personalidade ao 'coração', que é o núcleo de onde brotam as preferências e atitudes decisivas. Esse núcleo, pessoal e único, é o que nos distingue, abrigando nossas convicções e valores, que se formam a partir das experiências e reflexões pessoais. A personalidade está relacionada à singularidade e subjetividade.

Para não perder a oportunidade, finalizei: Em ambas as abordagens, a Educação para a cidadania exige a formação ética do estudante, que constitui o alicerce para a valorização da diversidade e a sustentação da democracia.

Alguém gritou do canto da sala: 'Não vai desenhar?' Acho que foi deboche, mas, mas aceitando o desafio com o espírito de quem encara qualquer missão impossível, desenhei.



O que achou do desenho, Judith? Acho que até Ricoeur ficaria impressionado com a síntese ou, pelo menos, a tentativa.

O professor Onofre, analisando o desenho, proferiu: Esse sujeito fala o que é emancipação também? Ou posso entender no conceito kantiano?

Respondi: Kant associa a emancipação principalmente à razão e autonomia. Para o filósofo, a liberdade é alcançada quando o sujeito age segundo princípios autônomos, de acordo com normas que ele mesmo se dá, sem a submissão a pressões heterônomas. A emancipação, nesse sentido, está intimamente ligada à capacidade de se governar a partir da razão pura. Por outro lado, Paul Ricoeur oferece uma visão mais relacional e ética da emancipação. A emancipação implica a autodeterminação e a constituição de uma moralidade compartilhada que permite o desenvolvimento de um sentido profundo de responsabilidade moral. Em sua perspectiva a emancipação é um processo interior de reflexão sobre si mesmo e sobre o outro.

A emancipação pode ser compreendida como um processo de libertação interior, no qual o indivíduo transcende as amarras do egoísmo e das influências externas, passando a agir guiado por valores éticos e morais autênticos. É como se a

consciência, antes adormecida, despertasse para a autonomia, permitindo que a pessoa não apenas reaja ao mundo, mas o interprete e atue com discernimento e integridade.

Onofre, com sua franqueza desconcertante, foi direto ao ponto: - Tudo isso é muito bonito na teoria, mas, na prática, como ajudar um estudante a alcançar a emancipação? E, no caso de quem sequer frequenta as aulas, como o João, isso se torna ainda mais desafiador.

Ele estava certo, claro. A questão não era discutir teoria, mas agir de maneira eficaz diante da realidade.

Não querendo pressionar ninguém a pensar em estratégias que não eram pertinentes, pedi um minuto para conversar com Xavier sobre as possibilidades. Para minha surpresa, mais professores se dispuseram a planejar. Pensei: Há dias de glórias!

Solicitamos um intervalo e nos refugiamos em um canto da sala, no qual, entre olhares pensativos e suspiros dramáticos, iniciamos o árduo processo de incinerar neurônios na busca por alternativas viáveis. Judith, confesso que transpor teorias para a prática é como tentar montar um quebra-cabeça sem a imagem de referência. Para propor algo realmente inovador, precisamos desmontar os clichês e misturar as peças.

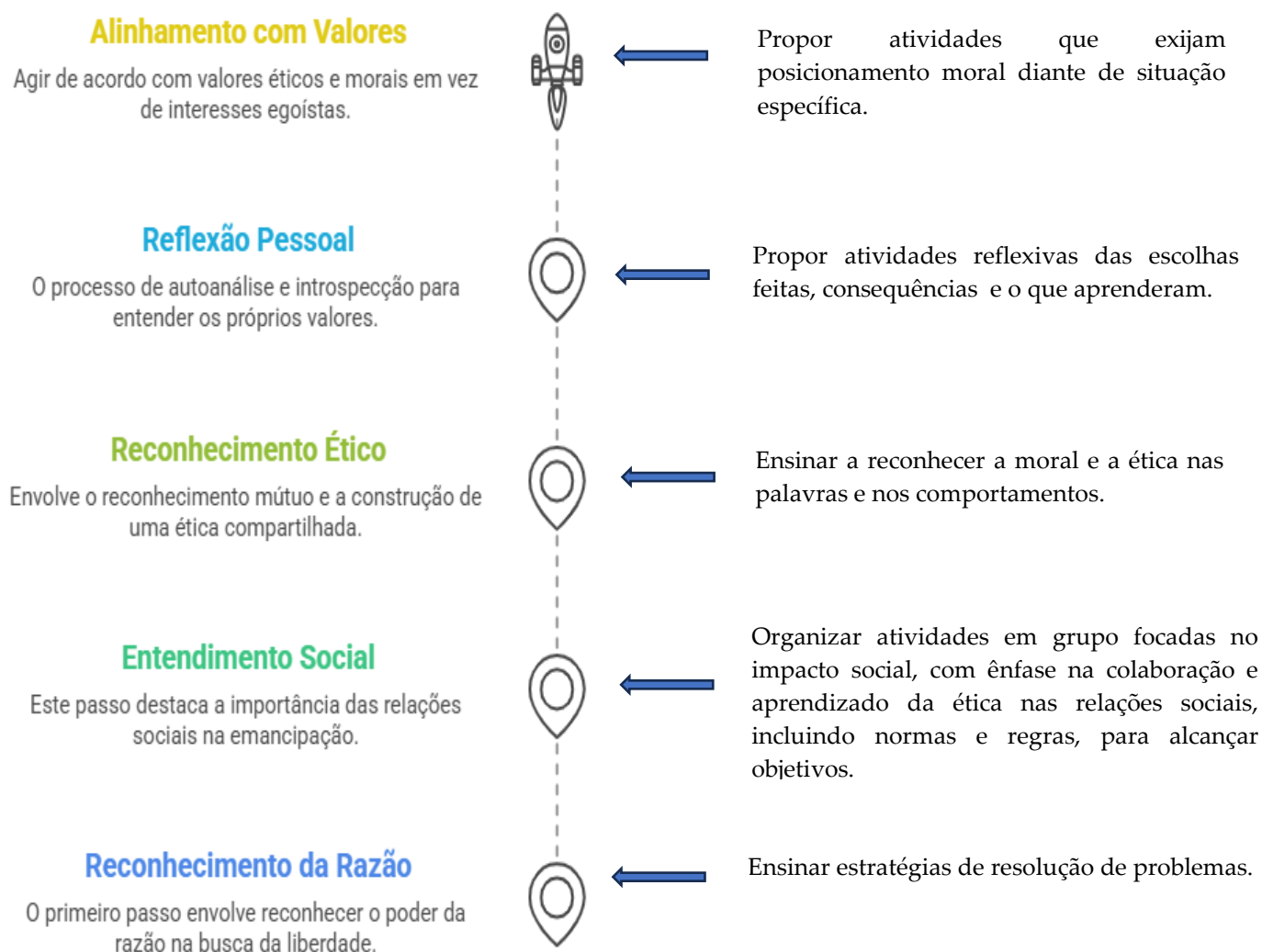
Enquanto debruçávamos na árdua tarefa de conceber alternativas, meus pensamentos divagaram. Remeti-me à análise brilhante de Arend sobre a crise da Educação, na qual afirma que 'uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formulados, isto é, com preconceitos'. Foi inevitável associar sua observação à maneira que tantas escolas lidam com os desafios. Cunhou-se a ideia de que é justo aplicar um padrão único de ensino e avaliação. Parece que partem do pressuposto de que todos têm o mesmo ritmo, as mesmas capacidades e compreensões idênticas. Quem não se encaixa nesse molde acaba rotulado de fracassado. E, a culpa, frequentemente recai no aluno, como se fosse a peça que veio com defeito de fábrica, e não no sistema que insiste em usar o mesmo molde para todos. O problema está aí: ao agarrarmos nos estereótipos, perdemos a oportunidade de observar as singularidades de cada estudante e adaptar o processo para acolher as diferenças. Talvez o primeiro passo seja exatamente desarmar esses 'clichês pedagógicos' e abrir espaço para um ensino que valorize mais o processo do que o produto.

Xavier me puxa de volta à realidade, dizendo: 'Podemos voltar à Terra?'

Quando retomei o foco, percebi que a professora Geruza já tinha feito uma síntese do processo de emancipação. Achei brilhante! Faltava propor as atividades. Como seria mais fácil se os eixos já nos fornecessem orientações claras sobre como

proceder. Mas, como não dispomos de uma varinha mágica, resta-nos pensar. Refletindo em conjunto, propomos as seguintes atividades para cada núcleo:

Jornada para a Emancipação Interior



Retornamos à sala do Conselho, como se estivéssemos prestes a contar uma história para o Rei Shahriar, com todo o suspense de uma narrativa que poderia decidir nosso destino.

Xavier, com a calma de quem sabe que a próxima palavra pode mudar tudo, iniciou sua apresentação. Terminada a apresentação da proposta, meus olhos percorreram a sala para captar as reações. Não precisei de muito esforço. Um professor aplaudiu Xavier e o parabenizou pelo empenho, lembrando-o de que somos humanos e, portanto, falíveis. João também se inclui nesse processo.

Assim, comprometemo-nos a tentar novamente auxiliar João. Xavier ofereceu-se para ser seu 'mentor', propondo um plano de acompanhamento e solicitando a contribuição de outros professores com atividades diferenciadas. Além disso, comprometeu-se a enviar sugestões por e-mail para cada etapa do desenvolvimento da consciência crítica.

Deixei o Conselho com sentimentos ambíguos: esperança e apreensão. Percebi que João não pode ser reduzido a um 'problema'; ele é, antes, o aluno que nos desafia a repensar nossas práticas e a agir com mais humanidade.

Dará certo? O tempo dirá. Mas até lá, Judith, lutemos o bom combate!

Envio as sugestões do Xavier. Creio que valha a pena explorar.

Com amor e propósito,

Eu, 

PROPOSTAS DE ATIVIDADES 3

PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DA EMANCIPAÇÃO

1. Reconhecimento da Razão.

Atividade: Oficina de Resolução de Problemas

O problema proposto, retirado do livro 'Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo', é o seguinte: Quando se mistura café com leite e depois se transfere uma quantidade de um para o outro, utilizando uma colher, qual é a quantidade de café e leite que permanece em cada recipiente?

A questão central envolve entender a relação entre a quantidade de líquido trocada nos recipientes e as implicações da transferência, levando em consideração a diluição e a mistura de ambos os líquidos.

Seguem os passos para resolução do problema:

1. Entender e reformular o problema: Ensine a compreender o problema na sua totalidade. A formulação deve ser clara, por isso, peça para os alunos reescreverem o problema com palavras próprias, ampliando as alternativas de ação e evitando confusões. Incentive-os a perguntar: 'Qual é, de fato, o problema aqui?' para clarificar o enunciado antes de avançar para a solução.

2. Considerar diversas perspectivas: Instrua-os a ver o problema de diferentes ângulos. Mostre que não existe apenas uma maneira de abordar um problema. Incentive os alunos a considerarem diversas perspectivas, pois pode revelar novas soluções. Ao analisar o problema de forma multifacetada, é possível encontrar uma solução mais completa e eficaz.

3. Dividir o problema em partes menores: Oriente a decompor grandes problemas em partes menores e mais gerenciáveis. Quando um problema parecer intransponível, mostre como dividir ele em etapas mais simples. Esse procedimento facilita manter o foco em cada aspecto do problema de forma eficiente, sem gerar confusão ou desânimo.

4. Manter flexibilidade nas soluções: Ensine-os a evitar o apego a uma única solução. A vida é dinâmica, e novas possibilidades podem surgir a qualquer momento.

Incentive os alunos a manter a mente aberta, adaptando suas soluções, conforme novas informações ou ideias aparecem, estimulando a criatividade e a flexibilidade.

5. Refletir antes de agir: Mostre a importância da reflexão antes de tomar decisões. A impulsividade pode ser um grande obstáculo. Oriente os alunos a refletirem acerca de todas as alternativas disponíveis e ponderarem as consequências de suas escolhas antes de agir, garantindo decisões mais fundamentadas e racionais.

6. Procurar argumentos que invalidem suas hipóteses: Explique a importância de questionar suas próprias ideias. Ao invés de buscar informações que confirmem suas crenças, incentive os alunos a procurar dados que contradigam suas hipóteses. Isso ajuda a fortalecer a argumentação e tomar decisões equilibradas.

7. Testar as alternativas: Incentive-os a testar soluções propostas antes de tomar a decisão final. Ajude os alunos a avaliarem a viabilidade de cada alternativa, observando o que funciona ou não, ajustando o processo, conforme necessário para chegar à solução mais eficaz.

8. Registrar o processo e refletir sobre os passos dados: Ensine a importância de registrar o processo de resolução do problema. Ao manter um registro, os alunos podem evitar repetições desnecessárias, identificar erros rapidamente e corrigir falhas no caminho. A reflexão contínua dos passos ajuda a melhorar o processo de solução.

9. Resolver de marcha atrás: Demonstre a estratégia de resolver o problema de trás para frente. Ao olhar para os dados e soluções de maneira inversa, os alunos podem verificar se a solução escolhida é realmente mais eficaz. Isso oferece uma perspectiva adicional e ajuda a detectar possíveis falhas na solução final.

Abaixo um texto de Andrew Graham, extraído do material de Estudo de Casos do ENAPE (Brasil, 2010), para a aplicação prática dos passos de resolução de problemas discutidos.

Os casos apresentados não precisam ser extensos para serem desafiadores. O breve caso a seguir ilustra um típico conflito ético e gerencial no serviço público, apresentado de forma narrativa, semelhante a uma história.

A diretriz ministerial... Ou seria uma sugestão?

O governo recém-eleito, depois de dois mandatos na oposição, estava em processo de estruturação. A primeira ordem para o ministro recém-nomeado foi reunir-se com seus assessores de alto escalão, a fim de obter informações mais atualizadas sobre as questões ministeriais. O secretário permanente coordenou as seções de instrução durante várias horas. O ministro considerou que estava sendo bem tratado e de forma profissional. No final das sessões, solicitou uma reunião particular com o secretário permanente.

“Quero lhe agradecer pelas informações de alta qualidade que recebi hoje. Posso ver que seu pessoal leu atentamente a plataforma do nosso partido. Fico feliz que tenham começado a pensar com base na direção que queremos seguir”.

“Levamos essas primeiras reuniões muito a sério, ministro. Queremos responder à orientação de governo e garantir que possa ser bem implementada. Obviamente, isso significará que terei que alertá-lo contra determinadas linhas de ação. Posso lhe garantir que isso somente ocorrerá após uma análise criteriosa dos fatos e algum esforço para tentar encontrar uma forma de atender aos seus objetivos”.

“Ah, tenho certeza de que teremos algumas daquelas conversas do tipo – Sim, ministro - ou o senhor as chama de ‘dizer a verdade ao superior’? Bem, tudo está correndo de forma apropriada. No entanto, há uma questão que me preocupa de fato. Provavelmente, é a única área em que me sinto muito pouco à vontade. A sua assistente para políticas públicas, Alice Dodds, infernizou a minha vida quando eu estava na oposição. Ela liderou as ações perante a comissão da Câmara dos Deputados durante a revisão das despesas de governo. É dela a autoria daquela iniciativa de política pública sobre subsídios cruzados, à qual me opus com tanta veemência e que pretendemos reverter. Senhor secretário, não creio que possamos trabalhar com ela. Não a quero na minha equipe de assessores de alto escalão. Espero que o senhor tome as providências necessárias para isso. Sei que não tem autoridade nessa questão. Isso cabe à comissão do serviço público e não ao Ministério. O senhor terá que resolver. Realmente, não vejo outra saída a não ser agir, e agir agora”.

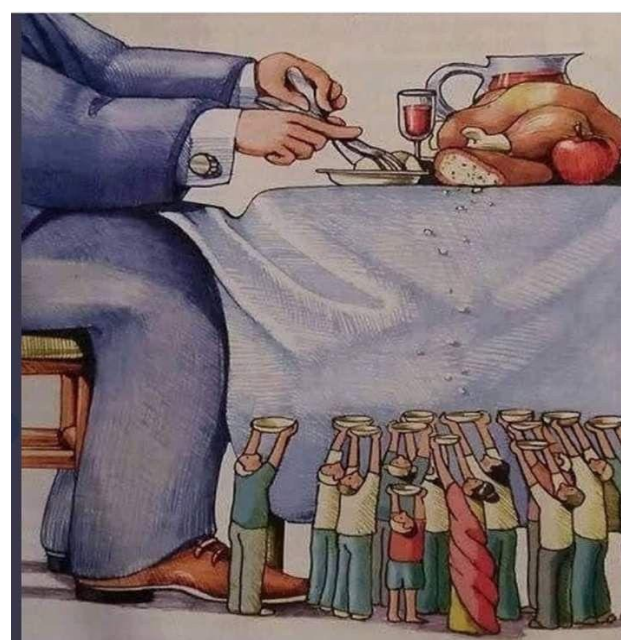
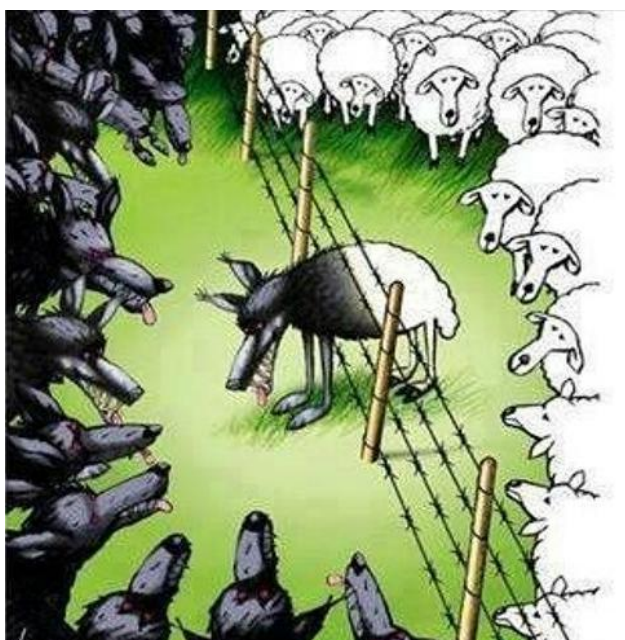
Perguntas orientadoras:

- ✓ Que variáveis estão em jogo ?
- ✓ Existe certo e errado?
- ✓ Quais são os riscos da ação e da inação? O que você faria?

2. Entendimento Social:

Atividade: Organize uma exposição com cartazes de cenas que reproduzam situações de impacto social. Solicite aos estudantes que circulem e pare diante daquela que mais chamou sua atenção. Em seguida, expliquem o motivo da escolha. desenhem ou crie um slogan inverso.

Abaixo, apresento algumas imagens de exemplo.



Fonte: <https://i.pinimg.com/>

3. Reconhecimento Ético:

Atividade: O Jornal

Proponha a criação de um jornal escolar com o objetivo de destacar, reconhecer e estimular atitudes solidárias, ações de respeito, responsabilidade e outras práticas que reflitam valores éticos no ambiente escolar.

O jornal pode ser produzido em formato impresso ou digital, possibilitando maior alcance e impacto. O objetivo principal é relatar histórias reais de comportamentos exemplares, de atos de cooperação entre colegas, superação de conflitos de maneira pacífica ou iniciativas que promovam o respeito na escola.

Estrutura sugerida do jornal:

- **Seção de relatos e ações:** Espaço dedicado à descrição de atividades realizadas por estudantes, professores ou grupos, com intuito de exemplifiquem práticas éticas no dia a dia escolar.
- **Galeria de imagens:** Com autorização prévia, inclua fotografias que ilustrem as ações relatadas, sempre priorizando o respeito à privacidade e à diversidade.
- **Coluna de Reflexões Éticas:** Artigos ou textos curtos escritos pelos próprios estudantes ou professores sobre a importância da solidariedade, responsabilidade e respeito.
- **Destaques do mês:** Uma seção para reconhecer as ações mais inspiradoras.

O diferencial do Jornal é inspirar a comunidade escolar a viver uma cultura voltada ao reconhecimento ético, estimulando o entendimento do valor das virtudes e sua prática. Ademais, o envolvimento de alunos na produção do Jornal, desenvolvendo função de repórter, fotógrafo ou editor, também reforça o senso de responsabilidade e trabalho em grupo.

Essa atividade promove os valores éticos e incentiva o protagonismo juvenil, criatividade e valorização do papel de cada estudante na construção de um ambiente mais humano e respeitoso.

4. Reflexão Pessoal

Atividade: Descobrindo o que nos guia

1. Reflexão Individual: Peça aos alunos que reservem um tempo para refletir sobre seus objetivos pessoais em diferentes áreas da vida, como estudos, relações interpessoais e lazer. Oriente-os a identificar o que os motiva a agir, o que desejam alcançar e por que essas metas são importantes para eles. Proponha as perguntas:

- ✓ Quais são meus sonhos ou metas para o futuro?
- ✓ O que me faz querer melhorar ou aprender algo novo?
- ✓ Como meus objetivos refletem quem eu sou ou quem quero ser?

2. A Árvore dos Objetivos: Apresente a ideia de criar uma árvore simbólica que represente os objetivos dos alunos. Desenhe ou disponibilize um grande cartaz com a imagem de uma árvore em que as raízes simbolizam as motivações individuais. Solicite que escrevam seus objetivos em pedaços de papel (podem ser folhas recortadas ou outro formato criativo) e os cole nas raízes da árvore.

A metáfora da árvore reforça a ideia de que os objetivos são o alicerce que sustentam as atitudes e comportamentos, conectando as escolhas diárias a um propósito maior.

Para maior personalização, podem decorar os papéis com cores ou pequenos desenhos relacionados ao que escreveram.

3. Discussão em Grupo: Após construir a árvore, promova uma conversa reflexiva em grupo para explorar como os objetivos afetam a vida escolar e social dos alunos. Use as perguntas orientadoras para guiar a discussão:

- ✓ Que objetivos tenho e como me inspiram?
- ✓ O que realmente guia minhas escolhas e ações no estudo, lazer ou nas relações interpessoais?
- ✓ Se meus objetivos pudessem falar, o que diriam sobre mim e minhas prioridades?
- ✓ Como é ter objetivos diferentes dos outros? Gera conflitos ou contribui para a diversidade do grupo?

Propósito da Atividade: Essa dinâmica visa ajudar os alunos a identificarem suas motivações internas, promovendo a autocompreensão e o reconhecimento da importância de ter metas claras na vida.

5. Escolhas e Consequências: Um debate sobre Ética

Atividade: Promover um debate ético com situações hipotéticas.

Cada grupo deve justificar sua escolha com base em valores éticos, destacando como estes podem impactar a comunidade.

Exemplos:

1. Você encontra uma carteira cheia de dinheiro na rua.
O que você faz?
2. Você vê um grupo de crianças fazendo bullying com alguém. Você quer ajudar aquela pessoa, mas fica com medo de que o grupo se volte contra você.
O que você faz?
3. Você está em um supermercado e percebe que o troco recebido foi maior do que deveria. O caixa não percebeu o erro.
O que você faz?
4. Seu professor comete um erro na correção de sua prova, atribuindo-lhe uma nota maior do que a merecida. Ninguém percebeu, e a correção já foi finalizada.
O que você faz?
5. Um amigo te confidencia que mentiu para outra pessoa sobre algo importante, e essa mentira pode causar problemas sérios para alguém inocente. Ele pede sua ajuda para manter o segredo, mas você sabe que revelar a verdade pode evitar danos maiores.
O que você faz?
6. Você está em um grupo de trabalho e percebe que um colega está sendo excluído das discussões e decisões importantes, apesar de ter boas ideias. Você sabe que isso pode prejudicar o desempenho dele no projeto, mas teme criar conflitos ao confrontar o grupo.
O que você faz?
7. Você trabalha em uma empresa e descobre que há práticas ilegais acontecendo, como fraudes ou desvio de recursos. Denunciar pode colocar seu emprego em risco, mas ficar em silêncio pode significar compactuar com algo errado.
O que você faz?

Carta 4

Querida Judith,

Hoje escrevo com um problema que já deve ter passado pela tua sala de aula – e talvez tenha te arrancado aquele suspiro profundo que só os professores entendem. O cenário é clássico: aluno que falta a avaliação e aparece no dia seguinte com uma explicação que, no mínimo, desafia nossa capacidade de manter a compostura.

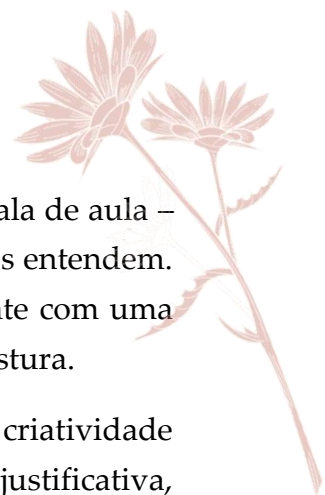
Foi o caso do Teodoro, um garoto esperto, mas com uma criatividade gigantesca. No dia da prova de matemática, ele não apareceu. Nada de justificativa, nem recado, nem sinal de vida. No dia seguinte, chegou esbaforido, dizendo que tinha faltado porque *‘um cachorro mordeu sua perna na praça, enquanto treinava futebol’*. A história veio com tantos detalhes – nome do cachorro, raça, horário do ataque – que parecia roteiro de filme.

Desconfiei, Judith. Não apenas porque Teodoro é famoso por suas desculpas mirabolantes, mas porque, no calor do momento, ele esqueceu que tinha postado no Instagram uma foto no shopping no dia anterior. Sim, com direito a hashtags *#cinemacomamigos* e *#relax*.

Conferi o fato com cuidado e firmeza. Ele tentou me enrolar com outra dose de criatividade, dizendo que a mordida foi depois do cinema. No fim, cedeu e admitiu que faltou porque queria mais tempo para estudar. E ainda finalizou, com um sorriso sem graça: *‘Foi só uma mentirinha.’* Só uma mentirinha? Como se o *‘só’* tivesse o poder mágico de torná-la inofensiva! Ah, Judith, quando foi que passamos a relativizar a verdade?

Judith, eis o conflito moral do dia: como lidar com uma mentira tão desnecessária e mal arquitetada que até o nariz do Pinóquio ficaria constrangido? Quem foi o autor desse fenômeno curioso que naturalizou a mentira como se fosse um hábito aceitável? E quem teve a ousadia de criar uma hierarquia para ela, categorizando-a em *‘mentirinha inocente’*, *‘mentira de respeito’* e, claro, o épico *‘MENTIRAAA de cair o queixo’*?

E mais, Judith: por que temos essa tendência de justificar a mentira, como se fosse apenas um *‘ajuste criativo da realidade’*? Minha cabeça virou uma colmeia de interrogações, um caos filosófico que só poderia ser atribuído a von Hildebrand e seu conceito de Veracidade! Ele não nos deixou saída: mentir não é apenas um erro moral, é um desvio da essência humana, uma desconexão com aquilo que nos torna



verdadeiramente íntegros. E ainda assim, aqui estamos, testemunhando o balé desajeitado de desculpas esfarrapadas.

É necessário repensar essa mania de florear o erro, como se um nome mais simpático o tornasse menos grave. Não é desculpa esfarrapada, é mentira! Mentir não é só errado, é mal — ponto. Não importa o tamanho ou a justificativa, cada mentira é uma rachadura na ponte que conecta a alma à verdade. E quem entende de alma, Judith, sabe que a mentira não é apenas um deslize casual, é uma traição à essência humana.

A mentira não é um fenômeno contemporâneo. Desde que o mundo é mundo, sempre existiu. Fico pensando se, na caixa de Pandora, não havia um canto reservado só para ela, pronta para escapar e causar o estrago que bem conhecemos.

Resolvi aproveitar o episódio para organizar uma reflexão com a turma.

Na aula seguinte, propus uma discussão em grupo sobre o valor da responsabilidade e confiança. Lancei a pergunta: ‘Por que sentimos necessidade de mentir, especialmente em situações que exigem nossa responsabilidade?’

Naquele momento, o ambiente parecia mistura de tribunal e confessionário. Eu estava ali, anotando as respostas, tentando ser mais ‘padre’ do que juiz. Afinal, atire a primeira pedra..., mas prepare-se, ela pode voltar voando.

Diante do clima de culpabilidade e desconforto que pairavam no ar, sugeri que não precisavam relatar as situações detalhadamente, apenas apontá-las. Aos poucos, as razões começaram a surgir. Consegui categorizar as respostas da seguinte maneira:



Um aluno disse: 'Às vezes a gente mente porque tem medo de decepcionar alguém'. Outro completou: 'Ou porque acha que a verdade vai piorar tudo'. Foi então que percebi: por trás de cada mentira, há uma história de medo ou insegurança. Talvez seja aí que a verdade precise começar a ser construída.

Argumentei: A ética e a moralidade da mentira são tão complexas que até os filósofos mais sérios ficam de cabelo em pé ao tentar decifrá-las. Isso porque eles gostam de coisas complicadas! Santo Agostinho, por exemplo, tinha uma visão bem dura sobre o assunto. Para ele, a mentira era um 'vício da alma', uma corrupção da natureza humana. Ele basicamente dizia: Mentir é tão errado que até uma mentirinha é como um grão de areia no sapato de Deus. E olha que Deus usa sandália!

Com o interesse que os alunos demonstraram, dá para ver que a mentira é um tema que chama atenção. Se fosse uma estrela de TikTok, com certeza já teria um milhão de seguidores!

Santo Agostinho defende que a mentira é sempre um desvio da verdade, e a verdade, para ele, é sagrada. Ele criou uma classificação das mentiras, indo da mentira maliciosa - a pior de todas, até a 'mentira piedosa', que é aquela que você conta para proteger alguém. Mas, mesmo nesses casos, ele torcia o nariz: 'Mentir é errado, ponto final'. E aí vem a pergunta: será que omitir a verdade é menos grave? Santo Agostinho provavelmente diria que não, pois considerava qualquer desvio da verdade um risco moral. Na mesma perspectiva, von Hildebrand torceria o nariz e diria: 'Omissão é só mentira de salto alto – mais chique, e ainda é mentira'.

Nesse instante, ouvi um perplexo: 'von Hil-de-brand?!?' – sim, o nome é tão difícil de pronunciar que até parece uma senha de Wi-Fi alemã. E respondi, com um sorriso: Calma, não é um remédio para gripe, é só um filósofo que entende de virtudes. Von Hildebrand também não perdoa a mentira. Diz que ela destrói a confiança, que é o alicerce de qualquer relação. Ou seja, para ele, mentir é como construir uma casa na areia: pode parecer bonita, mas uma hora desmorona.

E não podemos esquecer de Kant, que era conhecido como o 'exigente guardião da ética'. Para ele, mentir é quebrar o imperativo categórico, aquela regrinha que diz: "Aja de acordo com a máxima que você gostaria que virasse lei universal". Em outras palavras: Se todo mundo mentir, o mundo vira um caos.

Mas e aí, será que mentir é sempre errado? E as *fakes news*? E aquela vez que você disse que estava doente para faltar à aula, mas, na verdade, só queria maratonar séries? Santo Agostinho certamente advertiria: 'Cuidado, meu filho, a mentira é um

vício!’ Se estivesse por aqui, provavelmente ficaria de cabelos em pé ao ver quantos likes esse vício colecionaria no TikTok — mas, convenhamos, nenhum like da ética.

Conte-nos mais, disse um aluno. Diante do entusiasmo, expus meu material. E comecei: - Von Hildebrand categoriza a mentira em três tipos distintos, classificadas por graus de gravidade, dependendo das intenções e consequências envolvidas.

1. Mentira consciente e astuta:

A pessoa mente deliberadamente para enganar os outros com o objetivo de alcançar algum benefício pessoal. A mentira é utilizada de forma estratégica e maliciosa, refletindo desrespeito pela verdade. Essa categoria de mentira é descrita como um ataque direto à dignidade do outro, pois o mentiroso vê o mundo e as pessoas como instrumento para seu próprio ganho.

2. Mentira autoengano

O sujeito primeiramente mente para si, criando uma ilusão que lhe permita escapar da realidade. Esse tipo de mentiroso se recusa a aceitar a verdade, especialmente quando é desconfortável ou difícil de lidar. Engana-se para evitar a dor da realidade, consequentemente engana aos outros, sem a intenção maliciosa de prejudicá-los diretamente. A falta de veracidade, nesse caso, é menos consciente, mas igualmente danosa, pois a ilusão torna impossível que a pessoa responda corretamente aos valores e à verdade.

3. Inautenticidade ou falta de autenticidade

A terceira forma de mentira não envolve a distorção direta da realidade, mas a incapacidade de se conectar autenticamente a ela. Desse modo, a pessoa vive superficialmente, por aparências e comportamento instintivo e teatral, sem verdadeira alegria ou amor. Sua atitude de ‘como se’ impede a relação genuína com os outros e consigo. A inautenticidade é uma maneira de mentir sem intenção direta de enganar, mas, ainda assim, causa danos profundos à própria vida ética da pessoa.

Para exemplificar, apresentei personagens mitológicos:

1. Mentira consciente e astuta

Envolve mentiras deliberadas e maliciosas, com o objetivo de manipular ou enganar para benefício próprio. Aqui estão três figuras mitológicas que se encaixam nesse perfil:

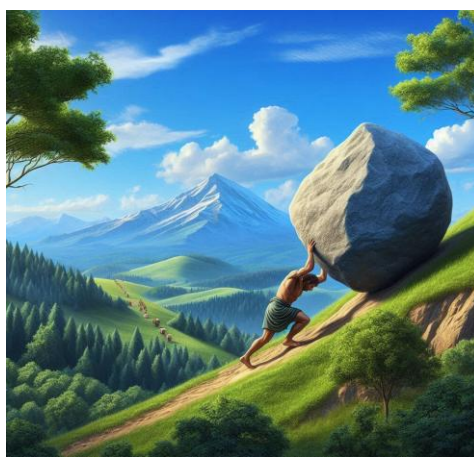
Loki (Mitologia Nórdica):

O deus trapaceiro por excelência, Loki é conhecido por sua astúcia e enganos. Mente e manipula os outros deuses para alcançar seus objetivos, muitas vezes causando caos e destruição. Sua mentira é consciente e estratégica, refletindo um desprezo pela verdade e pelos outros.



Sísifo (Mitologia Grega):

A astúcia de Sísifo é usada para benefício próprio, sem consideração pelas regras estabelecidas ou pelos impactos de suas ações no equilíbrio cósmico. Conhecido por sua punição de rolar uma pedra morro acima eternamente, é um exemplo de astúcia enganosa. Ludibria os deuses repetidamente para escapar da morte, mostrando uma mentira calculada e egoísta.



Anansi (Mitologia Africana)

A aranha Anansi é um trickster (trapaceiro) que usa sua inteligência e mentiras para enganar outros animais e deuses, sempre em benefício próprio.

Ele vê o mundo e as pessoas ao seu redor como ferramentas para alcançar seus objetivos. Seus atos de manipulação muitas vezes resultam em prejuízos para os outros, reforçando a ideia de que utiliza a mentira como um ataque à dignidade alheia.



2. Mentira autoengano

Abrange mentiras que começam com o engano a si mesmo, criando uma ilusão para evitar a realidade. Vejamos as figuras mitológicas que exemplificam isso:

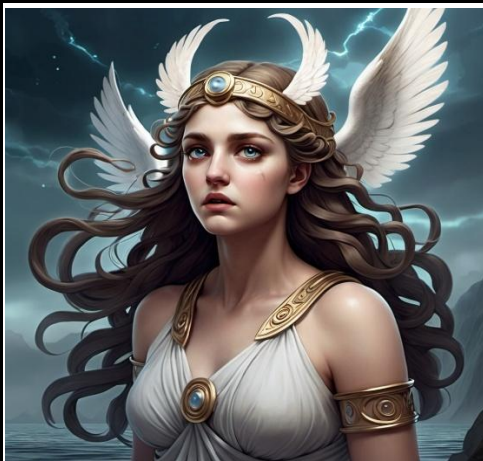
Narciso (Mitologia Grega)

Narciso é o exemplo de autoengano e alienação. Ao se apaixonar por sua própria imagem refletida na água, não reconhece que está diante de um reflexo ilusório. Sua incapacidade de enxergar a realidade o afasta das conexões humanas e o prende à vaidade e ao isolamento. Essa ilusão o leva à destruição, simbolizando as consequências devastadoras de uma vida dominada pelo egoísmo.



Eco (Mitologia Grega):

Eco representa o autoengano por distrair Hera com conversas vazias enquanto Zeus enganava sua esposa. Como consequência, Hera amaldiçoou Eco, fazendo com que ela perdesse a capacidade de falar livremente, repetindo as últimas palavras do que os outros diziam. Condenada a repetir as palavras dos outros, perde sua própria voz e identidade, vivendo uma existência ilusória e desconectada da realidade.



Icaro (Mitologia Grega)

Icaro se engana ao acreditar que pode voar tão perto do Sol sem consequências, ignorando os avisos de seu pai, Dédalo. Sua recusa em aceitar a realidade leva à sua queda, simbolizando os perigos do autoengano. Sua queda é um alerta contra a ilusão de controle absoluto. Sua confiança de que poderia voar sem restrições demonstra como o autoengano nos faz subestimar os riscos e ignorar as condições que estão fora de nosso controle.



3. Inautenticidade ou falta de autenticidade

Engloba uma vida superficial, marcada por aparências e falta de conexão genuína com a realidade. Listo três figuras mitológicas que ilustram esse perfil:

Hermes (Mitologia Grega)

Hermes, o deus mensageiro, usa a mentira como ferramenta para alcançar seus objetivos, seja para proteger seus interesses ou ajudar outros deuses. Hermes não ataca diretamente a dignidade dos outros. Suas mentiras são sobre esperteza do que manipulação cruel.



Proteu (Mitologia Grega)

Proteu é um deus marinho que muda de forma constantemente para evitar captura. Sua natureza mutável simboliza a falta de autenticidade, pois nunca revela sua verdadeira forma, vivendo uma existência superficial e instintiva.



Janus (Mitologia Romana)

Janus é o deus das portas, transições e começos, representado com duas faces opostas que simbolizam a dualidade da existência. Sua imagem reflete a tensão entre passado e futuro, aparência e realidade, destacando a dificuldade de conexão genuína consigo e com os outros. Personifica a ambiguidade de viver entre escolhas e identidades conflitantes.



Judith, você precisava ver como os estudantes ficaram curiosos quando relacionei o tema à mitologia. Ao falar de Proteu, um aluno perguntou: 'Ele é tipo o Homem-Areia da Marvel?' Antes que respondesse, outro gritou: 'Loki é o rei da mentira astuta! Ele enganou até o Thor!'. Foi aí que pensei: Talvez devesse incluir Os Vingadores no próximo plano de aula. Afinal, se a mitologia grega não fosse tão fascinante, pelo menos a Marvel salvaria a aula.

Aproveitei aquele momento de entusiasmo e fiz algumas perguntas que poderiam ajudá-los a refletir melhor o tema. Afinal, se estavam tão empolgados com Loki e o Homem-Areia, por que não levar a conversa para um nível mais filosófico? Então, lá fui eu:

1. Qual é o tipo de mentira que mais corrompe a alma humana?

Um aluno, com ar de quem já viu tudo na vida, respondeu: 'Ah, professora, com certeza é aquela mentira que a gente conta pra si mesmo, tipo "amanhã começo a dieta" ou "só mais cinco minutinhos no celular". Outro completou, com um sorriso maroto: 'Não, é quando você diz que tá bem, mas na verdade tá no fundo do poço'. Judith, até me surpreendi com a profundidade e drama adolescente.

2. O que acontece com quem mente?

Ouvi a resposta clássica, com um toque de cinismo: 'Depende, professora. Se for bom, vira político. Se for ruim, é pego no flagra e vira meme'. Quase ri, mas consegui manter a pose de professora séria e rebati: 'Vamos focar na ética, não nas carreiras duvidosas, pessoal!'.

3. Como a mentira afeta a integridade pessoal e o caráter de quem a pratica?

Um aluno, com cara de quem já refletiu muito sobre a vida, ou talvez só tenha assistido muitos filmes, disse: 'É tipo quando você mente pra alguém que confia em você e, mesmo que nunca descubra, você fica se olhando no espelho e se perguntando: 'Quem sou eu?'. Outro completou, com um ar filosófico: 'Ou quando você mente tanto que começa a acreditar na própria mentira. Aí deu ruim, né?'.

No fim, Judith, mesmo com as respostas sarcásticas, percebi que a mensagem tinha chegado. Quando falei que a mentira corrói a confiança e distorce a realidade, vi alguns rostos ficarem sérios. E, no fundo, é isso que importa, que eles levem essa reflexão para a vida, mesmo que seja com uma piada na ponta da língua.

Transformei o episódio em um exercício de escrita. Pedi que refletissem nas consequências da mentira pequena, porém, que gera desconfiança a longo prazo.

Também conversamos sobre a necessidade de ser honesto, mesmo em momentos difíceis, pois fortalece a confiança entre professor e aluno.

Você deve estar se perguntando se Teodoro terá uma nova chance de realizar a avaliação. A resposta para essa questão reside na importância da segunda oportunidade, um princípio que encontra respaldo nas teorias de Gardner acerca da Educação e do desenvolvimento humano. Gardner, em seus estudos destaca que o ambiente educacional deve ser um espaço de acolhimento e crescimento, no qual os alunos possam aprender conteúdos acadêmicos e valores éticos.

Acredito que as experiências escolares, incluindo as interações entre professores e colegas, são essenciais para desenvolver confiança, resiliência e discernimento de certo e errado. Ao oferecer uma nova chance a Teodoro, enfatizo o valor do aprendizado contínuo e mostro que o erro é uma etapa intrínseca ao processo de crescimento. Dessa forma, contribuo para o desenvolvimento de sua consciência, responsabilidade e habilidades para enfrentar os desafios da vida.

A segunda oportunidade não é apenas um gesto de benevolência, mas uma ferramenta pedagógica, alinhada com o que Maritain defende: Uma Educação que valoriza o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a vida em sociedade. Embora a mentira tenha ferido a confiança, a oportunidade de corrigir o erro oferece a Teodoro a chance de restaurar sua integridade moral – um princípio que von Hildebrand considera fundamental para o desenvolvimento ético. A verdade, por mais desafiadora que seja, deve ser sempre o caminho para uma convivência genuína e autêntica.

Espero, com sinceridade, que Teodoro tenha compreendido o valor da Veracidade. A oportunidade de refazer a avaliação, sem penalidades, pode ter sido um momento de reflexão e constrangimento de suas ações. Afinal, é no reconhecimento dos erros e compromisso com a verdade que se forja o caráter e se sustenta a ética.

Ainda não corriji a avaliação, mas o que realmente importa é que essa chance tenha sido mais do que reposição de nota. Que tenha representado um aprendizado genuíno do valor da veracidade, cuja relevância transcende a sala de aula e se inscreve na formação integral de Teodoro.

Se Teodoro aprendeu? Bem, como qualquer ser humano, ele está em constante caminhada rumo à virtude. Desse modo, são suas escolhas que revelarão o verdadeiro alcance de seu aprendizado.

Confesso, Judith, que ainda me pergunto: Estamos criando um ambiente no qual nossos alunos sentem que precisam mentir para serem aceitos ou evitar punição? Como podemos incentivá-los a enfrentar as consequências de suas escolhas com honestidade, sem medo de julgamentos excessivos?

Creio que deveria trabalhar mais profundamente a virtude honestidade. Estamos na era das *fake news*, em que a verdade é distorcida, e nossos alunos estão cada vez mais expostos a essa realidade. Por isso, preparei uma sequência de atividades focadas no desenvolvimento da Veracidade. Quero ajudá-los a identificar mentiras e valorizar a verdade como um pilar fundamental para a convivência e construção de um mundo melhor.

Espero sua opinião, porque sei que também lidas com situações semelhantes. Aprendi em suas aulas que ponderar sobre o que pensamos e divulgamos é um pilar na construção de uma visão crítica e responsável diante do mundo. Não por acaso, Sócrates nos lembra que ‘uma vida não examinada não vale a pena ser vivida’. Esse exame não se restringe às nossas ações, mas abrange as ideias que absorvemos e disseminamos. E, convenhamos, se até Sócrates precisava questionar tudo, quem sou eu para dispensar uma boa dose de escrutínio filosófico antes de clicar em ‘compartilhar’?

Como a senhora ensina: Entre a busca pela verdade e a repetição de discursos prontos, há um abismo que só a reflexão filosófica pode transpor. É nessa transposição que encontramos o sentido da vida e assumimos responsabilidade em nossas escolhas.

Com afeto e disposição,

Eu 

PROPOSTAS DE ATIVIDADES 4

Procedimentos para o professor:

1. Leitura compartilhada: Leia com a atividade turma a leitura da lenda 'Mentira e a Verdade'. Em seguida, solicite que cada aluno compartilhe sua impressão inicial do texto.



A Verdade saindo do poço armada do seu chicote para castigar a humanidade' é um quadro realizado pelo escultor e pintor francês Jean-Léon Gérôme [1], em 1896. A pintura pertence às coleções do museu Anne-de-Beaujeu, em Moulins, na França , e está ligada a uma parábola do século XIX.

A Verdade Envergonhada...

A Verdade e a Mentira se encontram um dia.

A Mentira diz à Verdade: Hoje é um dia maravilhoso! A Verdade olha para os céus e suspira, pois o dia era realmente lindo. Elas passaram muito tempo juntas, chegando finalmente ao lado de um poço. A Mentira diz à Verdade: ‘- A água está muito boa, vamos tomar um banho juntas?’

A Verdade, mais uma vez desconfiada, testa a água e descobre que realmente está muito gostosa. Elas se despiram e começaram a tomar banho. De repente, a Mentira sai da água, veste as roupas da Verdade e foge. A Verdade, furiosa, sai do poço e corre para encontrar a Mentira e pegar as suas roupas de volta. O mundo, vendo a Verdade nua, desvia o olhar, com desprezo e raiva. A pobre Verdade volta ao poço e desaparece para sempre, escondendo nele a sua vergonha.

Desde então, a Mentira viaja ao redor do mundo, vestida como a Verdade, satisfazendo as necessidades da sociedade, porque em todo caso, o Mundo não nutre nenhum desejo de encontrar a Verdade nua.’

Existe um outro final para esta parábola, que diz:

‘A verdade, por sua vez, recusou-se a vestir-se com as vestes da mentira. E por não ter do que se envergonhar, saiu nua a caminhar pelas ruas e vilas. E desde então, é por isso que, aos olhos de muita gente, é mais fácil aceitar a mentira vestida de verdade, do que a verdade nua e crua.’

Mas, pela sublimidade da Verdade, seria Ela enganada pela vil Mentira a esse ponto? Tomariam banhos juntas, nas mesmas águas, a Verdade e a Mentira?

Quem adota a Verdade estaria fadado a ser enganado? A Mentira é a mesma Ladra?

A Verdade não se sobrepõe sempre à Mentira?

Por que a humanidade se deixou tanto enganar-se pela Mentira a ponto de adoptar os seus vícios?

A Humanidade estaria sempre à espera do látego da Verdade?

A Verdade é pura! E por isso mesmo, passiva de ser enganada pela Mentira!

E, com Sabedoria, prevalecerá.

2. Análise da mensagem do texto:

Oriente os alunos a refletirem acerca do significado da lenda. Promova um debate das implicações filosóficas da mentira e verdade na sociedade contemporânea, com as seguintes perguntas:

‘O que a história sugere sobre a relação entre a verdade e a mentira no mundo moderno?’ ou ‘Por que a mentira, mesmo sendo identificada, parece ser mais aceita?’

3. Reflexão em grupo:

Organize os alunos em pequenos grupos e os incentive a discutir o impacto da ‘mentira’ vestida de ‘verdade’ nas interações sociais cotidianas. Podem ser levantados exemplos da mídia, redes sociais ou situações do dia a dia em que as pessoas são atraídas por uma falsa percepção da verdade.

4. Compartilhamento das reflexões:

Depois da discussão em grupo, todos compartilham suas conclusões com a turma. O professor pode questionar a posição de cada grupo e orientar a reflexão crítica de conflitos éticos relacionados à verdade e mentira.

5. Atividade de reflexão individual:

Peça aos alunos que escrevam uma breve redação refletindo na seguinte questão: *Qual o papel da verdade e da mentira em sua vida pessoal e em seu círculo social?*

Sugestões após a escrita:

- ✓ **Discussão mais profunda:** Propor que os alunos investiguem diferentes formas de mentira social, como *fake news* ou distorção da informação, e como isso afeta a percepção pública do que é verdadeiro.
- ✓ **Estudo de caso:** Organizar um estudo de caso, em que os alunos analisam uma situação concreta em que a mentira foi aceita como verdade e as consequências disso.

Atividade 2: A veracidade

1. Texto extraído do livro Canja de Galinha para Alma de Jack Canfield e Mark Victor Hansen. O professor inicia a atividade lendo o texto para a turma. Após a leitura, convida os alunos a partilharem suas primeiras impressões do ocorrido na história.

O que você é fala mais alto...

Era uma tarde de domingo ensolarada, na cidade de Oklahoma. Bobby Lewis aproveitou para levar seus dois filhos para jogar minigolfe. Acompanhado pelos meninos dirigiu-se à bilheteria e perguntou:

Quanto custa a entrada?

O bilheteiro respondeu prontamente:

São três dólares para o senhor e para qualquer criança maior de seis anos.

A entrada é grátis se eles tiverem seis anos ou menos. Quantos anos eles têm?

Bobby informou que o menor tinha três anos e o maior, sete.

O rapaz da bilheteria falou com ares de esperteza:

O senhor acabou de ganhar na loteria, ou algo assim?

Se tivesse me dito que o mais velho tinha seis anos eu não saberia reconhecer a diferença. Poderia ter economizado três dólares.

O pai, sem se perturbar, disse: Sim, você talvez não notasse a diferença, mas as crianças saberiam que não é essa a verdade.

Como Ralph Waldo Emerson disse, "o que você é fala alto, que eu não consigo ouvir o que você está dizendo". tempos desafiadores, quando a ética é mais importante que nunca, certifique-se de dar um bom exemplo a todos com quem trabalha e vive.

2. **Discussão em grupo:** Divida a turma em pequenos grupos para discutir como os valores pessoais de cada um podem ser percebidos nas atitudes diárias. O professor pode incentivar os alunos a refletirem sobre momentos em que a ação foi mais significativa do que a palavra. Pergunte: 'Quais atitudes de um amigo demonstram a verdadeira essência dele?'

3. **Atividade de reflexão escrita:** Peça que os alunos escrevam um texto sobre uma situação em que alguém demonstrou integridade e honestidade, e como isso os influenciou.

4. **Conclusão:** Feche a reflexão com a seguinte consideração: *Como você se comporta em situações em que pode se beneficiar de algo que não é inteiramente justo? O que isso diz sobre quem você é?*

Atividade 3: A verdade

1. Introduza a crônica 'A Verdade', de Luís Fernando Veríssimo, explicando que o texto faz parte de *Comédias da Vida Privada* e aborda temas como mentira, verdade e as consequências de nossas ações.

A Verdade

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

- Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse: - Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

- Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. - Matem-no!

- Esperem! - gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo "Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor". E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço.

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

- A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?

O pescador deu de ombros e disse:

- A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Proponha um Júri simulado:

2.1 O cenário:

Explique à turma que eles realizarão um Júri Simulado baseado na história narrada na crônica. O objetivo é julgar as ações dos personagens envolvidos, especialmente a donzela e o pescador, e decidir quem foi mais responsável pelas tragédias ocorridas.

2.2 Organize os papéis:

Cada grupo ficará encarregado de representar o seguinte:

- ✓ Acusação: Os aldeões, acusando a donzela de causar mortes com suas mentiras e o pescador que mentiu para salvar a si próprio.
- ✓ Defesa da donzela: Argumentando suas motivações, fragilidade social e o contexto em que mentiu.
- ✓ Defesa do pescador: Alegando que ele apenas sucumbiu à necessidade e tentou evitar problemas maiores.
- ✓ Julgadores (juízes e jurados): Ouvir os argumentos e decidir o veredicto. O professor pode atuar como mediador do júri.

2.3 Estabeleça as regras do júri:

- ✓ Cada grupo terá tempo para apresentar seus argumentos iniciais.
- ✓ A equipe adversária terá direito de réplica, questionando as declarações feitas.
- ✓ Cada defesa poderá apresentar testemunhas, que podem ser outros alunos que se coloquem no lugar dos personagens da história.
- ✓ Ao final, o júri (juízes e jurados) deliberará com base nas argumentações apresentadas.

2. Releia o texto:

Releia a crônica com os alunos, detalhando os fatos principais e os conflitos éticos que devem ser considerados no julgamento.

3. Desenvolva as estratégias:

- ✓ Incentive os alunos a pesquisarem argumentos éticos, jurídicos e sociais para fortalecer suas posições.
- ✓ Oriente que considerem as consequências das ações de cada personagem e o impacto delas na sociedade representada na história.

4. Realize o Júri Simulado:

Dê espaço para que cada grupo apresente seus argumentos, chame 'testemunhas' e conduza o debate. Estimule os alunos a manterem o foco na ética e justiça.

5. Decisão e reflexão final:

- ✓ O júri anunciará o veredicto, explicando os motivos que o levou a tomar a decisão.
- ✓ Após o veredicto, conduza uma discussão com toda a turma sobre o processo, questionando o que aprenderam e como os conceitos de verdade, mentira e justiça foram trabalhados durante a atividade.

Essa atividade permite aos alunos explorarem diferentes perspectivas, desenvolverem habilidades argumentativas e refletirem as questões éticas em um formato dinâmico e interativo.

Atividade 4 – Verdade e Mentira na sociedade

1. Apresente o texto aos alunos

A Verdade, a Mentira, o Fogo e a Água (Lenda Etíope)

Há muito tempo, a Verdade, a Mentira, o Fogo e a Água estavam viajando e chegaram a um rebanho de gado.

Discutiram o assunto e chegaram à conclusão de que seria melhor dividir o rebanho em quatro partes iguais para que cada um pudesse levar consigo uma quantidade igual de animais. Mas a Mentira era gananciosa e arquitetou um plano para ficar com uma parte maior.

— *Ouçã o meu conselho - sussurrou ela, puxando a Água para um canto.*

— *O Fogo está planejando queimar toda a relva e as árvores das suas margens para conduzir seu gado pelas planícies e ficar com os animais para si.*

Se eu fosse você, acabaria com ele logo agora, e assim repartiríamos a parte dele entre nós.

A Água foi tola o suficiente para acatar o conselho da Mentira e lançou-se sobre o Fogo, apagando-o.

E a Mentira dirigiu-se em seguida para a Verdade, sussurrando-lhe:

— *Veja só o que fez a Água! Acabou com o Fogo para ficar com o gado dele. Não deveríamos associar-nos a alguém assim. Deveríamos pegar todo o gado e partir para as montanhas.*

A Verdade acreditou nas palavras da Mentira e concordou com seu plano.

E, juntas, levaram o gado para as montanhas.

— *Esperem por mim - disse a Água, correndo ao encalço, mas é claro que não conseguiu correr morro acima.*

E foi deixada para trás, no vale.

Ao chegarem no topo da montanha mais alta, a Mentira virou-se para a Verdade e pôs-se a rir.

— *Conseguí enganá-la, sua idiota! - disse ela, soltando uma risada estridente.*

— *Agora você vai me dar todo o gado e será minha escrava, ou eu a destruirei.*

— *Ora essa! Você me enganou - admitiu a Verdade. Mas eu jamais serei sua escrava.*

E as duas brigaram; e enquanto se batiam, os trovões ecoavam pelas montanhas. As duas se agrediram, mas nenhuma conseguiu destruir a outra.

Acabaram decidindo chamar o Vento para decidir quem seria a vencedora da disputa.

E o Vento subiu a montanha a toda velocidade, e escutou o que ambas tinham a dizer.

E por fim falou:

— *Não me cabe apontar a vencedora.*

A Verdade e a Mentira estão fadadas à disputa. Às vezes, a Verdade ganhará; outras vezes a Mentira prevalecerá; neste caso, a Verdade deverá se erguer e tornar a lutar. Até o fim do mundo, a Verdade deverá combater a Mentira e jamais buscar o descanso ou baixar a guarda; caso contrário, será aniquilada para sempre. Assim é que a Verdade e a Mentira continuam lutando até hoje.

1. Leitura e Discussão Inicial:

- ✓ Peça aos alunos que leiam o texto em grupo ou individualmente.
- ✓ Em seguida, promova uma discussão acerca dos personagens da história (Verdade, Mentira, Fogo e Água). Pergunte:
- ✓ Como a Mentira manipula os outros personagens para alcançar seus objetivos?
- ✓ O que a Água e a Verdade poderiam ter feito de diferente para evitar os problemas que surgiram?
- ✓ Qual é a lição que a história ensina sobre a relação entre Verdade e Mentira?

2. Reflexão Individual:

- ✓ Solicite aos alunos que escrevam uma reflexão pessoal das seguintes questões:
 - Já presenciaram uma situação em que a mentira causou problemas significativos? Como a verdade poderia ter alterado o curso dos acontecimentos?
 - Como podemos identificar a mentira em situações do nosso cotidiano e como a verdade pode ser defendida de maneira ética?

3. Debate em Grupo:

- ✓ Divida os alunos em grupos e atribua a cada um o papel de defender ou questionar a Verdade, a Mentira, ou os outros elementos da história (Água e Fogo).
- ✓ Proponha um debate de qual atitude é mais benéfica para o bem-estar coletivo: a mentira, para alcançar um objetivo aparentemente bom, ou a verdade, mesmo que traga consequências difíceis.
- ✓ Cada grupo deve apresentar argumentos de como defender sua posição de forma ética, sem recorrer a distorções ou manipulações.

4. Reflexão Final:

- ✓ Encerre a atividade com uma reflexão em conjunto do papel da verdade e da mentira na vida social, e como as escolhas individuais influenciam o coletivo.
- ✓ Enfatize a importância da honestidade e responsabilidade na construção de uma sociedade justa e ética.

Carta 5

Querida Judith,

Outro dia, ao reorganizar meus arquivos e anotações, encontrei uma gravura que parecia gritar comigo. Era a imagem de um menino sob um holofote, com as mãos escondidas atrás do corpo, segurando algo inquietante. Veja a tal imagem:

“**E**xcluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.”

Vicente Barreto



A gravura trouxe um peso ao meu coração. Não apenas pela cena em si – tão simples e poderosa –, mas pelo que evocou: um conflito silencioso entre Justiça e Bondade.

Logo me vi refletindo o fenômeno da exclusão escolar – uma realidade que queremos combater, mas que persiste como uma dançarina teimosa, recusando-se a deixar o palco. Para reforçar essa percepção, o trecho de Vicente Barreto ressoou como uma verdade incontornável, retratando de forma incisiva o ciclo da exclusão: da escola para o mercado de trabalho, e deste para a vida cidadã. Lembrei-me de nossas discussões nas aulas de Filosofia da Educação, quando, com sua perspicácia habitual, orientava a observar o contexto e refletir sobre as práticas em curso. Seguindo sua orientação, compreendo que o exercício da docência exige mais do que transmitir conhecimento: requer compreender o sentido dos conteúdos ensinados e das metodologias adotadas para promover uma aprendizagem verdadeiramente eficaz.

A busca por significado nos transforma. Ando tão sensível ultimamente que talvez seja hora de checar meus hormônios. Ou quem sabe seja culpa da filosofia *hildebrandiana*, tão intensa e humana que até uma estátua de mármore solitaria uma lágrima existencial. Entre reflexões e oscilações que me acompanham nos últimos dias, percebo que a linha entre o corpo e pensamento pode ser mais tênue do que imaginamos. Enfim, parafraseando Chicó em Auto da Compadecida: ‘Não sei, só sei que foi assim!’

Ao voltar à imagem e seu significado, uma inquietação surgiu: que tipo de ser humano e sociedade estou ajudando a formar? Será que realmente compreendo a comunidade à qual sirvo? Conheço seus valores, desafios e modos de vida? Maritain nos lembra que conhecer o aluno é tão importante quanto dominar o conteúdo, pois é no encontro entre educador e educando que nasce uma Educação autêntica. Esse pensamento nos convida a escutar com atenção e acolher com afeto, entendendo que educar ultrapassa a transmissão de conhecimentos: é inspirar e transformar a pessoa real que está diante de nós.

Na escola, quantas vezes aplicamos uma regra com rigor absoluto, convencidos de que estamos sendo justos, mas sem perceber que o resultado final é frio, distante e incapaz de alcançar a alma do aluno. A Justiça sem Bondade pode facilmente se transformar em uma sentença, em vez de uma oportunidade para o crescimento. Um estudante que chega frequentemente atrasado, recebe advertência. Mas quantas vezes paramos para perguntar o que está acontecendo em sua casa? Será apenas descaso ou há algo mais profundo por trás desse comportamento? E a aluna que nunca entrega os

trabalhos? O zero é inevitável, mas alguém se dispõe a entender se ela precisa de ajuda, orientação ou, quem sabe, apenas um olhar que diga: ‘Eu vejo você, e você não está sozinha’?

A Educação, para ser verdadeiramente formativa, não pode se limitar à aplicação de normas; precisa conhecer a realidade do aprendiz, reconhecer suas fragilidades e, sem abdicar da excelência, propor atividades que o conduzam a superá-las. Trata-se de exigir do estudante a consciência de sua própria responsabilidade no processo de aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para que se sinta acolhido em sua vulnerabilidade. É nesse equilíbrio entre acolhimento e exigência que reside a essência da Educação.

Desde que bati os olhos na imagem, uma vizinha inconveniente não me dá sossego: “Você tenta ser justa, mas será que anda dando à Bondade o devido valor ou está ocupada demais distribuindo regras como se fosse a juíza-mor do cosmos?” Confesso que me senti constrangida e considerei fingir que não ouvi. Mas, em minha defesa, antes de conhecer a visão de Bondade em von Hildebrand, minha compreensão era limitada, por isso, sempre priorizava as normas—afinal, era preciso manter a ordem, não é mesmo?

Contudo, ele ensina que a Bondade não é indulgência. Longe de enfraquecer a justiça, a aperfeiçoa, pois tem sua raiz no reconhecimento autêntico do valor do outro. Ser bondoso transcende a equidade formal e exige uma resposta ética ao outro. Essa virtude percebe a dor, acolhe a fragilidade e busca o bem de maneira genuína. Esse entendimento transformou minha visão: ser justo não basta; é preciso reconhecer a pessoa por trás das ações.

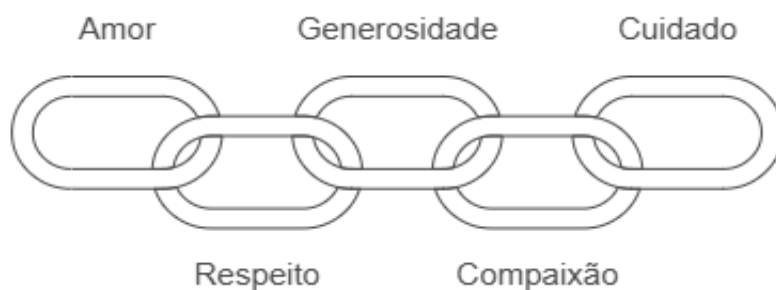
Na escola, a Justiça pede que sigamos o regimento escolar; a Bondade nos lembra de olhar para o estudante como um ser humano em formação, cheio de complexidades e contradições. Se a Justiça se preocupa com o que é devido, a Bondade se pergunta: ‘O que este ser humano precisa para crescer e florescer?’. É essa sensibilidade que evita que nossas ações justas se tornem frias e impessoais, transformando-as em gestos verdadeiramente humanos.

No contexto da educação, a Bondade desafia a enxergar cada aluno sem se limitar às suas faltas e erros, mas reconhecendo sua dignidade e potencial. Esse princípio convoca a corrigir e compreender, orientar e inspirar. Sem Bondade, a educação corre o risco de se tornar um sistema de normas e punições mecânicas, desprovido de alma. Quando aliada à Justiça e Verdade, transforma-se em uma força

capaz de tocar o coração do aluno e despertar o desejo sincero de crescimento moral. A Bondade genuína não atenua a exigência ética, mas a integra a uma compreensão mais profunda da dignidade humana.

Você me ensinou, Judith, que o bom aluno não é uma inevitabilidade genética. Ninguém nasce sendo bom; aprende a ser. E nesse processo de ensinar a ser, é a Bondade, mais do que a Justiça, que verdadeiramente transforma. Lembrei-me de uma das frases que minha avó, sempre tão sábia, dizia: “Há tempo para tudo, mas não há espaço para desperdícios”. De fato, não há. Não podemos deixar passar a oportunidade de fazer o bem, de olhar com atenção para cada aluno, reconhecendo o potencial para crescer e se tornar uma pessoa melhor.

Vamos trazer esse pressuposto para a Educação: Considere o caso de um aluno que tem dificuldades para acompanhar a turma. Enquanto a Justiça argumentaria que ele não deve progredir sem mérito, a Bondade enxerga além da nota e do desempenho, considerando os desafios que o aluno enfrenta. Em vez de excluí-lo, reconhece que o crescimento intelectual e moral ocorre quando o estudante se sente valorizado e apoiado. Desse modo, a essência da Bondade é:



Convém lembrar que quando von Hildebrand trata da Bondade nas relações éticas e morais, não propõe um sentimentalismo ingênuo, como se o imperativo fosse abraçar o mundo sem notar que, por vezes, o mundo tem espinhos. Bondade não é sinônimo de submissão irrestrita, nem um convite para se tornar mártir do alheio. Refere-se a uma ação guiada pelo discernimento e autocuidado, uma generosidade lúcida que sabe dizer ‘sim’ com o coração, mas também ‘não’ com firmeza, estabelecendo limites que garantam o respeito mútuo. Porque, sejamos francas, até o mais virtuoso dos santos sabe que a caridade não exige que se vire tapete.

Imagine, Judith, um professor que, motivado pelo desejo de ajudar, refaz suas explicações inúmeras vezes para um estudante indiferente ao ensino, que não presta atenção e ainda se encarrega de solucionar os dramas pessoais da turma. Ele acumula

pilhas de trabalhos atrasados para corrigir e está sempre com esgotamento que compromete sua integridade e equidade no ensino. Acredita ser bondoso, mas, em sua dedicação desmedida, negligencia limites que comprometem a qualidade do ensino, seu tempo de descanso, sacrificando sua saúde física e mental.

Von Hildebrand diria: calma lá! A virtude Bondade, nesse caso, não é se sacrificar até o limite ou tentar salvar o mundo. É agir com discernimento: oferecer apoio ao aluno com dificuldades, mas ao mesmo tempo incentivá-lo a assumir responsabilidade por seu aprendizado. É mostrar que generosidade não significa resolver por ele, mas caminhar ao lado, com limites claros, para que se desenvolva. Porque, afinal, um professor esgotado não ensina, e Bondade sem autocuidado se transforma em cansaço crônico.

No dia a dia transitamos entre as virtudes Justiça e Bondade. Aristóteles vê na Justiça como virtude que engloba todas as outras – uma ideia bela, mas, como nos mostra a experiência humana, incompleta. Von Hildebrand, com seu olhar mais atento aos conflitos da existência, avança um passo ao afirmar que a Bondade não apenas reconhece a verdade e os valores, mas os acolhe e devolve ao mundo em forma de amor e generosidade.

Então, minha cara Judith, o que faremos? Como ensinar nossos alunos a serem justos sem se tornarem rígidos, e bondosos sem caírem na indulgência? Como ensinar que a Justiça, para ser plena, precisa da Bondade como seu esteio ético, assim como a Bondade, para ser autêntica, não pode prescindir da firmeza da Justiça?

Talvez metáforas sejam nossas aliadas nessa empreitada. Podemos explicar que Justiça sem Bondade é como um café puro e forte: desperta, mas amarga. Já a Bondade sem Justiça parece bolo sem fermento: doce, mas condenado a murchar. O segredo está na justa medida de ambas, um equilíbrio que exige discernimento. Esse equilíbrio, entre Justiça e Bondade, assemelha-se à arte de cozinhar um risoto: exige atenção constante, doses cuidadosas de cada ingrediente e, sobretudo, a aceitação de que algo pode dar errado antes de finalmente dar certo. E, convenhamos, quem já tentou fazer risoto sabe que essa analogia não é mero acaso culinário.

Mas, Judith, há algo mais profundo aqui: Não estamos apenas falando de virtudes; estamos falando de pessoas reais, com suas imperfeições e lutas diárias. Talvez devêssemos lembrar aos nossos alunos que ser justo e bondoso não é como seguir uma receita de bolo, ainda que tenha usado essa metáfora anteriormente. É mais

parecido com aprender a dançar: você pode conhecer os passos teoricamente, mas só melhora na prática, tropeçando muitas vezes antes de encontrar o ritmo.

Quando os alunos entendem que Justiça não se resume a 'dar a cada um o que merece', mas sim a 'compreender o que cada um precisa', algo extraordinário acontece: passam a agir com equidade e compaixão. É nesse equilíbrio entre a firmeza da Justiça e a generosidade da Bondade que a verdadeira pessoa floresce.

Certamente, ensinar esse equilíbrio não será tarefa simples. Haverá dias em que você se perguntará se seus alunos realmente estão absorvendo algo ou apenas aperfeiçoando a arte de parecerem atentos enquanto tramam a próxima brincadeira. No entanto, como dizem os sábios, até o deserto tem seus oásis. E nesses momentos de lucidez, quando um estudante finalmente compreende que a Justiça não exige frieza e que a Bondade não implica permissividade, encontramos a verdadeira recompensa do ensino: pessoas capazes de aliar retidão e sensibilidade.

E se tudo isso falhar, Judith, resta-nos apelar para a sabedoria estoica. Ou, como diriam os mais pragmáticos - e talvez cansados: paciência, ou na falta dela, um estoque de chá de camomila.

Minha querida Judith, chegamos ao fim dessa jornada! E, como dizia minha sábia avó – sempre cheia de pérolas de sabedoria entre uma xícara de café e outra: 'Ninguém chega à terra prometida, sem passar pelo deserto'. Não é exatamente a frase mais animadora do mundo, mas, convenhamos, contém suas verdades. Especialmente quando falamos de ensinar virtudes a alunos que, às vezes, parecem mais interessados em debater o último meme do que em refletir acerca da moralidade.

Então, minha amiga, até breve! Essa é a última carta. E, como tudo na vida precisa de equilíbrio, chegou a hora de dar um descanso às reflexões mais densas e me permitir um tempo para outros prazeres. Afinal, nem só de trabalho vive o homem! Estive pensando em seguir seus conselhos e ler bons romances, daqueles que transportam para outros mundos e fazem esquecer, por um instante, as exigências da rotina. Quem sabe até aproveitar para viajar, respirar novos ares, conhecer histórias contadas não apenas pelos livros, mas também pelas pessoas e pelos lugares. Porque, no fim das contas, uma mente descansada e nutrida por novas experiências sempre volta mais criativa e perspicaz.

Nos reencontramos em breve! Até lá, que sigamos cultivando virtudes e persistência – especialmente com alunos e filósofos, porque, convenhamos, os filósofos podem ser tão desafiadores quanto os adolescentes.

Espero que minhas Cartas tenham arrancado mais sorrisos do que suspiros de cansaço. Como diria minha avó, num daqueles dias de sabedoria repentina: “A vida é muito breve para ser levada a sério o tempo todo”.

E se é para encarar os desafios, que seja com uma boa xícara de café e um pão de queijo quentinho à mão. Enfim, talvez o segredo esteja nesse equilíbrio sutil – entre o rigor e a risada – que nos mantém firmes na estrada, sem perder o gosto pela jornada.

Um abraço cheio de esperança por dias melhores,

Eu 

DICAS PARA ENSINAR VALORES ÉTICOS

Ensinar valores éticos requer atividades que estimulem a reflexão, o senso crítico e a sensibilidade. Para facilitar esse aprendizado, considere implementar as seguintes sugestões em sala de aula:

1. Reflexão crítica: Proponha momentos de análise sobre experiências vividas e sentimentos relacionados a diferentes situações e valores. Pergunte aos estudantes: *O que realmente importa para você e por quê? Quais valores estão presentes nesta situação?* Esse exercício auxilia na identificação e no amadurecimento da consciência ética.

2. Vivência de virtudes éticas: Crie oportunidades para que os estudantes se compreendam e respeitem diferentes perspectivas. Utilize leituras literárias, filmes e debates que explorem experiências humanas e conflitos éticos. Essas atividades ampliam a percepção dos valores morais em contextos diversos.

3. Diálogo e argumentação ética: Estimule discussões sobre questões morais, promovendo a escuta ativa e a construção de argumentos bem fundamentados. O contato com diferentes pontos de vista contribui para o refinamento do reconhecimento ético e fortalece a capacidade de discernimento.

4. Experiência prática: Incentive a participação em atividades que envolvam responsabilidade social, como voluntariado, projetos comunitários e ações colaborativas. A vivência concreta dos valores contribui para sua compreensão e internalização.

5. Análise de casos éticos: Apresente conflitos morais para análise, destacando os valores éticos envolvidos e as possíveis consequências de diferentes decisões. Essa atividade estimula o pensamento crítico e a capacidade de avaliar os valores de maneira objetiva.

6. Diário de valores: Proponha a construção de um diário para registro de reflexões das experiências. Esse exercício auxilia na identificação dos valores morais e permite acompanhar o desenvolvimento ético ao longo do tempo.

Mensagem final

Investir na formação da identidade moral do adolescente é reconhecer que a vida não se resume a conquistas, diplomas ou sucesso. É compreender que a existência humana não se sustenta apenas na razão e na lógica. Nossa alma anseia por algo mais. Algo que não se mede, mas se sente. Álvaro de Campos expressou essa inquietação em poesia: podemos ter todas as flores do mundo e, ainda assim, sentir que algo falta. Porque o que preenche a vida não são coisas, mas encontros.

Esse sentimento de falta, paradoxalmente, é um convite ao outro, a uma alteridade que é, segundo Paul Ricoeur, fundamental para a construção de nossa própria identidade. Nesse contexto, a ética das virtudes se torna uma experiência viva de transformação - um ser que se expande para acolher outro ser.

Essa vivência não nasce da imposição de regras e normas, mas da própria condição humana. Agir virtuosamente é a expressão de um amor profundo que nos conecta ao outro. Do ponto de vista da ética das virtudes, amar o próximo como a si mesmo não é apenas um princípio; é a essência do que nos faz humanos. Por isso, von Hildebrand advertia que causar sofrimento desnecessário é imoral.

Se há um legado que vale a pena cultivar, é este: viver com reverência, responsabilidade e veracidade, para que a vida se torne verdadeiramente humana. Se me perguntassem o que realmente importa na tessitura da vida, diria: o modo como escolhemos enxergar o outro. Nesse olhar, a ética das virtudes ganha forma, se torna carne, história e transformação.

Se as virtudes nos fazem enxergar o outro como parte de nós, então cultivá-las é a maneira mais autêntica de transformar a sociedade em um espaço de respeito e bondade. Nesse sentido, a educação ética no Ensino Médio Integrado deve ser entendida como uma experiência humanizadora, que prepara os estudantes para a vida, dotando-os de discernimento e sensibilidade para agir virtuosamente.

Que este material inspire educadores e estudantes a viverem a ética como um compromisso vivo, uma prática cotidiana que dá sentido à existência. Acredito que o verdadeiro sentido da educação moral está na capacidade de reconhecer que nossa humanidade não se define pelo que sabemos, mas pela forma como nos relacionamos.

Andreia Castro

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. *A mentira. Contra a mentira*. Trad. Antônio Pereira Júnior, Marcos Roberto Nunes Costa, Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2019. Coleção Patrística.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Edson Bini. 4.ed. São Paulo : Edipro, 2014.

BRASIL. *Raízes e asas*. CENPEC. São Paulo, 1995.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI*. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. Rio de Janeiro, 2012.

GRAHAM, Andrew. *Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público*. Brasília: ENAP, 2010.

MACHADO, N. J. Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In: ARANTES, V.A. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Bauru: EDUSC, 2001.

MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Trad. Abadia de N. S. das Graças. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1968.

MURDOCH, Iris. *A soberania do bem*. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROSARIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio A. *Comprometer-se com o estudar na universidade*. Coimbra, Edições Almedina, 2006.

SASTRE VILARRASA, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade*. Trad. Ana Venite Fuzatol. São Paulo: Moderna, 2002.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Questões conceituais de ética em educação. *CONJECTURA*, [S. l.], v. 91, n. 106, p. 91–106, 2013.

VON HILDEBRAND, Dietrich. *A arte de viver*. Trad. Artur Padovan, Henrique Elfes. São Paulo: Quadrante Editora, 2021.