

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

TERESA CRISTINA BRUNO ANDRADE

**APROPRIAÇÃO/VIVÊNCIA DE VALORES
EM QUESTÃO:
repercussões na prática pedagógica**

**MARÍLIA
2007**

TERESA CRISTINA BRUNO ANDRADE

**APROPRIAÇÃO/VIVÊNCIA DE VALORES
EM QUESTÃO:
repercussões na prática pedagógica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Profa. Dra. Iraide Marques de Freitas Barreiro

**MARÍLIA
2007**

Andrade, Teresa Cristina Bruno.

A553a Apropriação/vivência de valores em questão:
repercussões na prática pedagógica / Teresa
Cristina Bruno Andrade. -- Marília, 2007.
228 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2007.

Bibliografia: f. 206-218.

Orientadora: Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas
Barreiro

1. Pluralidade ética. 2. Condições de vida digna.
3. Ação docente. 4. Educação política.

I. Autor. II. Título.

CDD 370.193

TERESA CRISTINA BRUNO ANDRADE

**APROPRIAÇÃO/VIVÊNCIA DE VALORES
EM QUESTÃO:
repercussões na prática pedagógica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Divino José da Silva
(Departamento de Educação – UNESP – Presidente Prudente e Marília)

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
(Departamento de Educação – UNESP – Assis e Marília)

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
(Departamento de Psicologia e Educação – FFCL Ribeirão Preto – USP)

Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran
(Pós-Graduação em Educação – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente)

Marília, 26 de outubro de 2007.

DEDICATÓRIA

Aos que me educaram e são minhas referências de caráter e generosidade: Décio (in memoriam) e Yolanda.

Aos meus filhos: Taísa e Ivan, pelo apoio e estímulo.

Às minhas irmãs: Sílvia, Rachel e Regina pelo incentivo.

À minha orientadora Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro pela elucidação de minhas dúvidas.

Aos colegas e amigos que me acompanharam nesta trajetória.

RESUMO

A discussão sobre apropriação/vivência de valores – se colocada em nível radical – necessita previamente passar pelo estudo acurado das concepções filosóficas subjacentes na Política Educacional brasileira atual que engendra os currículos vivenciados nas instituições escolares do país. Nesse sentido, estabeleceram-se como objetivos da pesquisa de campo identificar a percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre apropriação e vivência de valores e a metodologia que eles indicam usar, em sua prática pedagógica, quanto a esses conteúdos atitudinais. Identificar a influência do currículo oculto em sua práxis educativa. Identificar se a formação profissional das docentes contribui para educação com pluralidade ética. Pauta-se em Arendt (2000, 2003), asseverando que todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política. Também em Sarabia (2000), quando assinala que os professores devem dar a mesma atenção aos conteúdos atitudinais, valores e normas que dispensam aos conteúdos factuais e conceituais. Cabe ao Estado responsabilizar-se pela efetivação dos direitos humanos, garantindo igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Para que os alunos tenham claros seus direitos, dentre outros aspectos, faz-se necessária sólida formação em valores, entendendo-os sob o ponto de vista da transvaloração dos valores como em Nietzsche (1988a) e do politeísmo de valores conforme postulado por Weber (1998). Supôs-se que a prática pedagógica dos professores, objeto desta pesquisa, favorecesse a apropriação/vivência de valores, atitudes e normas, contribuindo para educação emancipadora, visando aos interesses do coletivo da humanidade. Foram empregados os instrumentos: questionários, entrevistas e depoimentos de professores na coleta de dados; para sua análise e interpretação, a teoria de Amostragem e estatística de estimação (BARBETTA, 1998), a Hermenêutica (ALVES, 1991) e, ainda, síntese ampliada (SANCHEZ-GAMBOA, 1989). Os resultados evidenciam reduzida apropriação/vivência de valores, de forma sistematizada, em âmbito escolar, além de precarização da formação docente inicial e continuada, suscitadas pela política educacional atual. Foram abordados os seguintes temas: Educação e valores ético-sociais; Política e Políticas Educacionais: a ética da responsabilidade; Direitos: a escola pública na conjuntura atual; Reflexões sobre a legislação em vigor e visão crítica dos PCNs: imbricações na apropriação de valores; Ação Pedagógica: análise/discussão dos resultados, tecendo-se ponderações sobre o que se obteve nos resultados encontrados. Recomenda-se incitar o Estado, em parceria com a sociedade civil, inclusive nela os professores, a cumprirem os seus respectivos papéis e funções, respeitando-se a pluralidade ética. Questiona-se formação inicial e continuada dos professores e sugere-se implementação de mudança do paradigma curricular cartesiano: a ética pluralista precisa ser o eixo estruturador do currículo para que os professores sintam-se seguros em trabalhar os valores como eixos *longitudinais*, em torno dos quais, passem a gravitar as disciplinas clássicas. Recomenda-se educação *política* para a consecução dos objetivos específicos a cada valor trabalhado.

Palavras-chave: Pluralidade ética. Condições de vida digna. Ação docente. Educação política.

ABSTRACT

The discussion about value/living appropriation – is in a radical level – it is necessary to go through the accurate study of philosophical conceptions which is subjacent in the Brazilian Political Education nowadays, therefore the questions in the roll. There were established as the field research objectives to identify the teacher's perception, especially those of the initial grades of the Fundamental Teaching, about the value conception and indicated methodology for the attitudinal content, values and rules so that students can perceive the social problems and, with critical sense, became participant and capable to think changes, looking for solutions. Mention in Arendt (2000, 2003), that all aspects of human conditions have a relation with politics. Also in Sarabia (2000), when is mentioned that the teachers should give the same attention to the attitudinal content, values and rules that are given to the factual and conceptual ones. It is up for the State's responsibility the human rights accomplishment, to guarantee equal opportunities for all citizens. So that the students have their rights clearly, beyond other aspects, it is necessary solid value development, knowing them through Nietzsche (1988a) e Weber (1998) polytheism point of view. Presumed the teacher's pedagogical practices, this research object, supported the value/living, attitudes and rules appropriation, contributing for the education emancipation, aiming the humanity collectives concerns. The following instruments were used: questionnaire, interviews and teacher's statement in the data collection; for the analyses and interpretation, the Sample theory and estimation statistics (BARBETTA, 1998), the Hermeneutic (ALVES, 1991) and, yet, synthesis amplified (SANCHEZ-GAMBOA, 1989). The following themes were approached: Education and social-ethics' values; Political and Education policies: the ethical responsibility; Rights: the public school in the actual conjuncture; Reflection about the LDB and critical vision of the PCN's: intrinsically in the values' appropriation; Pedagogical actions: results analysis and discussions, making considerations about the results achieved. It is suggested to stimulate the State, along with the civil society, with the teachers included, to accomplish their respective roll, respecting the ethical plurality. It is argued about the teacher's initial and continued graduation development and it is suggested the Cartesian curriculum paradigm: the pluralist ethic need to be the structured axis of the curriculum so that the teachers became comfortable to work values as the longitudinal axis, around which, should gravitate the classical disciplines. It is recommended the *political* education for the achievement of the specific objectives to each of the value developed.

Key words: Polytheisms values. Ethic Plurality. Worthy life condition. Political education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO E VALORES ÉTICO-SOCIAIS	27
1 Considerações etimológicas	27
2 Valor, juízos de fato e juízos de valor	27
3 Ética e educação: vestígios da tradição e vestígios teológicos	31
4 Educação como ética aplicada e que aspira à universalidade	37
5 Educação na desconstrução das éticas iluministas	43
6 Contribuição da sociologia para a compreensão da apropriação e vivência de valores	50
6.1 Weber e a filosofia nietzscheana	51
7 Educação e pluralidade ética no mundo contemporâneo	55
CAPÍTULO II	
POLÍTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a ética da responsabilidade	60
1 Conceito de política	60
2 Política segundo Weber e Arendt	64
2.1 Educação e desencantamento em Max Weber	70
3 Ética dos princípios e ética da responsabilidade	81
CAPÍTULO III	
DIREITOS: escola pública na conjuntura político-econômica atual	84
1 Direitos humanos e direitos do cidadão	87
2 Diferenças sociais e desigualdades sociais	92
3 Uma ação ética possível	96
CAPÍTULO IV	
REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO EM VIGOR E VISÃO CRÍTICA DOS PCNs: imbricações na apropriação/vivência de valores	105
1 Apontamentos sobre a legislação em vigor	109
2 Ética, parâmetros curriculares nacionais e reforma educacional	116
2.1 A construção do “ethos”	119
3 Apropriação/vivência de valores e significado da ação docente	131
3.1 Trabalho com valores, atitudes e normas na escola	136
CAPÍTULO V	
AÇÃO PEDAGÓGICA EM ANÁLISE: análise/discussão dos resultados	146
PARTE I - Resultados quantitativos	147
PARTE II - Resultados qualitativos	163
1 Os sujeitos das entrevistas e depoimentos	164

2	Das entrevistas	164
3	Dos depoimentos	175
PARTE III - A síntese ampliada (questionários, entrevistas e depoimentos)		182
CONCLUSÃO		190
REFERÊNCIAS		206
APÊNDICE A – Questionário para docentes		219
APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas		222
APÊNDICE C – Exemplo de depoimento		223
ANEXO A – Relato de experiência - mudança paradigmática de currículo		225

INTRODUÇÃO

Toda grande verdade começa como uma heresia. A história não ergue monumentos a cientistas que apenas repetem aquilo que é conhecimento comum; grandes idéias são grandes porque confrontam determinada ortodoxia reinante. Para que se possa entender aqueles que dão importantes contribuições ao pensamento humano, deve-se começar a análise com o estado da ciência no momento da descoberta (Carl Biven).

O novo tipo de sociedade científica, engendrado pelo avanço da era do conhecimento e das implementações tecnológicas em todos os campos de saberes, torna imprescindível a apropriação/vivência de valores plurais como um dos fundamentos da educação política se o que se almeja é sociedade justa, uma vez que, entre outros fatores, a relação entre ética e economia foi esquecida.

Na mudança da conjuntura social, decorrente do modelo político-econômico de capitalismo tardio em que se busca, incomensuravelmente, a acumulação ampliada do capital, ou seja – além do capital financeiro, acumula-se qualquer bem inventariável, entre eles, o próprio capital intelectual, criando-se bolsões de miséria – necessita-se de seres humanos esclarecidos e conscientes de seus direitos e deveres. As relações intersubjetivas sofreram modificação essencial, tornando-se impessoais: não se relaciona mais homem a homem, porém, as relações se dão entre o homem e as organizações e em planos muito diversos – uma das razões por que o ser humano se sente múltiplo, diverso, dividido.

Defende-se, neste trabalho, que há certos princípios, certas noções que formam a base e o suposto de cada ciência. Assim, para a Educação - *ato que pode resultar em fins individuais e sociais bons ou maus, conforme o que “vale” para quem o executa* – há que se apropriar de valores, dentre outros, como verdade, bem, direito, dever, liberdade, ética plural, justiça, criatividade, respeito mútuo, solidariedade, diálogo, afeto, igualdade, inclusão social efetiva, permanência na escola com educação política, compreensão e cumprimento dos deveres que permitam aos estudantes liberdade de escolhas, privilegiando o interesse coletivo da humanidade, objetivando a dignidade humana, e criar condições de vivenciá-los.

Dessa forma, é possível propiciar educação política, e o indivíduo, perdido nesse contexto contraditório e emaranhado de grupos e forças sociais, poderá ser capaz de escolhas autônomas, de discernimento sobre o que convém a ele e aos

grupos de que faz parte e trabalhar para obtê-los, exatamente porque educação se constitui em processo pelo qual o indivíduo se formará para essa sociedade múltipla e plural a que pertence.

Nessa perspectiva, neste estudo, coloca-se o questionamento sobre a efetividade da apropriação/vivência de valores e são apontadas suas intercorrências na prática pedagógica. Busca-se identificar a percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre apropriação e vivência de valores e a metodologia que eles indicam usar, em sua prática pedagógica, quanto a esses conteúdos atitudinais. Identificar a influência do currículo oculto em sua práxis educativa e identificar se a formação profissional das docentes contribui para educação com pluralidade ética.

Os valores movem o agir das pessoas, individualmente, e os grupos constituídos. Estimulam, orientam, exigem, condicionam, mas podem também destruir um indivíduo e/ou uma coletividade, conforme o uso que deles fizerem; não se pode mover sem eles. É um tema em qualquer processo de ação e reflexão sobre as pessoas e suas ações. Constituem-se em tema complexo, mas imprescindível para que a educação propicie liberdade de escolhas.

Junto com os valores ou orientações específicas há uma outra posição que as escolas, principalmente no Ensino Fundamental, não podem deixar de ter: aceitação da diversidade e compromisso educativo-político. São os valores que refletem a sensibilidade que a escola deve ter com os problemas atuais e compromisso com a educação que estimule a autonomia dos alunos, trabalhando as atitudes e as normas, orientando-os para o respeito a si mesmo e aos demais, respeitando também a natureza.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96, a literatura sobre o tema em questão no Brasil, como também em outros países, mais acentuadamente na Espanha, particularmente Coll et al (2000) asseveram que os *conteúdos atitudinais, valores e normas* devem ser ensinados/aprendidos com objetivos específicos, da mesma forma que os *conteúdos procedimentais*, assim como ocorreu desde os primórdios da civilização com os *conteúdos cognitivos* (factuais e conceituais), priorizados no ensino tradicional e – acredita-se - preponderantemente, até os dias atuais. Como bem ensina Sarabia (2000), as atitudes são realidades

dinâmicas e mutantes, sujeitas a um contínuo processo de aprendizagem, intencional ou não, que têm lugar na ação.

Partindo da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998, o MEC implantou/implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas escolas. Nessa coletânea, encontra-se o volume *PCN - Temas Transversais*, cujo título já indica com que *metodologia* devem os valores ser trabalhados: *transversalmente* aos conteúdos já vigentes no currículo.

Cabe, então, aos professores do Ensino Fundamental, o papel e a função de formar os estudantes desse nível, (re)construindo o saber historicamente acumulado, e, a partir dos PCNs, trabalhar *valores, atitudes e normas* aceitos pelos diferentes grupos sociais com quem convivem.

No entanto, se a educação quer realmente contribuir para transformar a realidade, não basta investir nas mudanças dos comportamentos sem intervir nas condições do mundo em que as pessoas habitam. O mundo, com as relações sociais que o constituem, não pode ser traduzido num conjunto de comportamentos; ao contrário, os comportamentos, e mesmo a experiência subjetiva dos indivíduos, num determinado momento do curso da história, são em grande parte produzidos socialmente, conforme destaca Santos (2004).

A noção de indivíduo como célula *mater*, e da sociedade como o conjunto dos indivíduos, faz parte do ideário liberal que pensa a sociedade atomisticamente. Essa concepção é estática e está longe de apreender os múltiplos processos de produção dos sujeitos sociais e das subjetividades que estão em curso permanentemente. O homem tem uma forma humana de realizar sua humanidade. Ele é um ser em permanente construção, fazendo-se no tempo, pela mediação de sua prática, de sua ação histórica.

Em determinados momentos, a educação pode até se especializar, tornando-se profissionalizante, mas, em nenhum momento, ela pode perder de vista sua finalidade de objetivar as relações intencionais do mundo da cultura. Porém, dependendo da condição objetiva em que ocorrem essas mediações, o homem pode estar pré-disposto à efetivação da desumanização, podendo, assim, o trabalho ser o lugar da degradação humana, a cultura simbólica ocupar lugar privilegiado da

ideologização, e a sociedade, o espaço da dominação, ficando, então, comprometida a identidade pessoal do indivíduo. Sendo assim, o que se espera da educação é que não só contribua para a integração dos educandos no universo de mediações, mas que também invista na consolidação das forças construtivas dessas mesmas mediações.

De acordo com Severino (1986), o envelhecimento ideológico da educação tem como decorrência que, para que a educação possa ser efetivamente humanizadora, é necessário: a) desenvolver-se de maneira crítica e competente; b) tomar os devidos cuidados para não formar educandos alienados e mecânicos; c) dar especial atenção aos riscos da alienação pela ideologização. Nesse sentido, observa-se que a consciência subjetiva revela-se frágil, unindo-se em torno de um conjunto de conceitos e de valores tidos como verdadeiros como se estivessem expressando as necessidades da realidade de todos os integrantes da sociedade, quando na verdade acontece o contrário, pois prevalecem os interesses da classe no poder.

A ideologia faz valer a legitimidade das situações da realidade social. É um processo de dissimulação e camuflagem das reais condições da situação social, fazendo-as parecerem universais quando, na realidade, são particulares. Desse modo, subjacentes a toda significação dos conteúdos ideológicos, estão sempre os interesses de grupos sociais determinados, estruturados por um sistema de relações de poder.

A educação tem, então, função significativa na reprodução da estrutura das relações sociais, por intermédio de teorias científicas e/ou filosóficas, em que se especificam e revelam-se seus aspectos ou sua forma deturpada da realidade social. Conforme Demo (2002), trata-se de um *processo histórico-cultural* que dá à educação estruturação concreta, em que o poder político que domina e dirige a sociedade, e que se expressa mediante normas jurídicas, também domina e dirige a educação, sendo assim campo fértil para a manipulação ideológica que pode prejudicar a consciência do educador e sua liberdade.

Sob essa ótica, o trabalho que deveria ser o ponto inicial de humanização do homem, acaba sendo apenas uma forma de satisfação de suas necessidades básicas, desumanizando-o. Isso vem acontecendo com a maioria dos professores

frente ao ativismo desenfreado em que vivem, com baixos salários, sem nem sequer encontrar tempo para refletir sobre como poderiam reverter esse processo. Esta é a dinâmica social, o produto de ser humano.

A realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. Nesse sentido, pode-se redefinir a *ação pedagógica*, conforme Rios (2003), como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está implicada no fazer histórico, é produtora de saberes e política no âmbito em que se exerce a ação humana.

Tendo realizado uma carreira toda voltada para a Educação como professora de Português, (licenciada em Letras – Português/Grego), diretora de escola pública e supervisora de ensino, vivenciando ao longo das três últimas décadas as vicissitudes por que passa a educação brasileira e, atualmente, lecionando em cursos de Administração, Direito e Pedagogia, a problemática desta pesquisa surgiu, primeiramente, com a preocupação em decorrência de se ter analisado, em 2003, o discurso veiculado na coleção denominada PCNs. Deflagra-se, por exemplo, ambigüidade entre o teor do volume “Introdução” e o do livro intitulado “PCN -Temas Transversais”.¹

Dessa feita, ao verificar nos resultados da pesquisa de campo, durante o mestrado (2004), que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental denotam pouco embasamento epistemológico e teórico-metodológico para sentirem-se seguros quanto à abordagem dos temas transversais (valores) de forma intencionalizada em sala de aula, torna-se preocupante a forma como esses docentes são preparados nos cursos de graduação, se e como se apropriam de valores e os vivenciam, pois implica seu *modo de ação*. Nesta tese, aprofunda-se essa pesquisa, levando adiante reflexões desenvolvidas na dissertação intitulada “Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional”.

É importante, então, definir melhor o conceito de *ação*, diferenciando-o dos comportamentos individuais. Para tanto, recorre-se a uma importante cientista

1 O resultado dessa análise culminou em um artigo -Temas político-sociais/transversais na educação brasileira: o discurso visa à transformação social?, revista *Ciência Geográfica*, Bauru, 2003. p. 199-204.

política², Hannah Arendt (2000, 2003), que introduziu esse conceito, inspirada nas experiências da democracia grega e da república romana.

Para Arendt, a ação é a expressão mais nobre da condição humana. Os homens se definem por seu *agir* entre os outros homens, influenciando no mundo que os cerca. Esta capacidade de *agir* em meio à pluralidade de idéias e posicionamentos é a base da convivência democrática e da prática da cidadania. Só aí, na diversidade, é possível desfrutar da liberdade de criar algo novo. Dessa forma, o agir humano é o campo próprio da educação enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade.

Assim, a apropriação/vivência de valores, atitudes e normas – por meio dos objetivos específicos desses conteúdos e procedimentos metodológicos sistematizados – torna-se de cabal importância nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Especificamente, neste estudo, no que respeita aos pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que embasam o processo de apropriação/vivência de valores, atitudes e normas, e sua implicação na concretude da educação política, destaca-se ser inquietante a atuação dos docentes que atuam com os alunos das séries iniciais, pouco condizente com as urgências da sociedade civil atual. Isso pode implicar superficialidade em sua prática pedagógica, agravada pelas dificuldades que apresentam, também, no trabalho com os objetivos/conteúdos das disciplinas clássicas. Feitas essas considerações iniciais, apresentam-se as perguntas desta pesquisa.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalham sistematizadamente (com objetivos específicos para cada valor), em sua ação educativa, os pressupostos e os procedimentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos atitudinais, valores e normas?

A apropriação e a vivência de valores, atitudes e normas, pelos alunos, ocorrem de forma sistematizada, como acontece com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas clássicas do currículo?

A apropriação de valores tem sido alcançada com a metodologia que os professores indicam usar em sua ação pedagógica?

² De origem germano-americana, nasceu em 1906 e faleceu em 1975. Para que a ação política genuína gere algo novo, Hannah Arendt fez uma divisão entre os espaços público, social e privado.

*Qual a influência do currículo oculto na prática pedagógica de professores?
Como avaliar as políticas públicas adotadas pelos atuais governos?*

Essas questões, evidentemente, engendram muitas outras, no processo de aproximação do objeto de conhecimento; procura-se, então, articular os conceitos de ética, *educação* e *valor* como nucleares da intenção desta pesquisa, examinando-se como se configuram na prática pedagógica de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à sociedade justa, destacando-se, também, apontamentos sobre a Política educacional brasileira que engendra o *modus operandi* dos professores.

Nessa perspectiva, realizou-se pesquisa bibliográfica de livros e artigos que versam sobre Filosofia e História da Educação, Sociologia, obras que enfocam Formação de Professores e Direito à Educação, teorias e metodologias da prática pedagógica de atitudes, valores e normas, além do exame de documentos legais e de outras obras que se fizeram necessárias à objetividade e consistência do presente estudo, conforme se destaca a seguir.

Pimenta (1997a) assinala que a docência envolve formação inicial e contínua, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, isto é, que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; b) conteúdos pedagógico-didáticos, diretamente relacionados à prática profissional; c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos, correspondendo ao campo teórico da prática educacional; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, abarcando os aspectos: individual, sensibilidade pessoal e social, o que *acarreta a vivência de atitudes*.

Nessas atitudes, as pessoas que exercem um processo de influência social são “pessoas significativas” em relação ao indivíduo objeto de influência. No contexto escolar, *esse papel é desempenhado pelo professor* e pelos demais membros da comunidade escolar, contudo imbricado no currículo oculto.

Em se tratando do currículo oculto, os postulados de Hutmacher (2002) deixam claro o que perpassa o cotidiano dos professores e alunos em âmbito escolar, que corresponde ao modo de vida escolar normal, isto é, aquilo que se

tornou tão comum, familiar e não chama mais a atenção. É difícil, dessa forma, atingir uma consciência crítico-reflexiva³ sobre as crenças e representações adquiridas por meio deste modo prático do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas podem ser partilhadas por um grande número de pessoas (políticos, pais, professores) e regulam as suas relações.

A imagem da escola acaba por evocar um espaço separado do mundo, o que impede a compreensão do sentido que tinham essas práticas na gênese histórica desses diferentes componentes no momento de sua introdução e a (re)descoberta do seu caráter relativo, contingente e conjectural. Essa influência marcante do currículo oculto se fez presente em vários depoimentos dos sujeitos desta pesquisa.

Além dos citados, outros, dentre eles: D’Ambrósio (2001), Morin (1987, 1992, 2002, 2004), Nóvoa (1992, 1996), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001), Rios (2003), Schön (1992), e os demais referenciados no corpo deste trabalho enfocam também os aspectos elencados por esses autores, assim como abordam os conceitos de ética, educação, política, valor, cidadania, formação docente, prática de ensino, autonomia, direitos do cidadão e diversos conceitos desses campos semânticos que implicam a responsabilização social como dever do Estado. Esse complexo campo se encontra examinado neste percurso, sem, contudo, pretender-se esgotá-lo.

Levando-se em conta as transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, há que se ressaltar que alguns dos termos empregados nos discursos oficiais, como *qualidade*, *competências*, *habilidades*, *saberes docentes* e *valores* esvaziaram-se de sentido, a ponto de não se ter claro a que fins conduzem a educação. Há que se contrapor às políticas públicas vigentes em nosso país...

³ De acordo, com Freire (2000), consciência crítico-reflexiva ou ser reflexivo é ter o hábito de retomar os próprios pensamentos para os “pensar de novo”, tendo em vista aprimorar, isto é, melhorar, o que já foi pensado a respeito de algo. Pensar o já pensado é o mesmo que re-pensar, tentar pensar o já pensado olhando-o de novo. Numa realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, há que haver convites ao contrário e exercícios que levem ao hábito da reflexão. Afirmções e atitudes impensadas acarretam riscos sérios para as pessoas.

Pressupostos e procedimentos metodológicos

Partindo-se da premissa de que a apropriação e a vivência de valores, intrínsecas à formação docente, não venham ocorrendo a contento – devido à falta de sua sistematização na prática pedagógica – optou-se pela realização de pesquisa de campo quanti-qualitativa, durante 1 (um) ano, em 14 (catorze) escolas públicas estaduais de Bauru, pertencentes a bairros localizados em diferentes áreas geográficas, centro e periferia, aplicando-se roteiro semi-estruturado de entrevista a 14 (catorze) professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e, paralelamente, questionários com 8 (oito) questões mistas às quais responderam 144 (cento e quarenta e quatro) professoras, dentre as 183 (cento e oitenta e três) com quem se fez contato, abrangendo, então, amostra de conveniência⁴ para o estudo em pauta. As perguntas do questionário encontram-se no Apêndice A, p. 219 e o roteiro semi-estruturado para as entrevistas, no Apêndice B, p. 222.

Optou-se por selecionar, como campo de investigação, escolas públicas estaduais de diferentes bairros, do centro e da periferia (excetuando-se os bairros periféricos que abarcam condomínios fechados); de um lado, por abarcarem, justamente, alunos provenientes de camadas populacionais de classes sócio-econômico-culturais diversificadas, apresentando, cada qual, conhecimentos prévios, ambições/objetivos de vida, aspirações sociais, peculiares a quadros de valores específicos.

Por outro lado, por apresentar, cada escola – dependendo da localização geográfica e das características de seu entorno – problemas com determinadas especificidades, o que se pressupõe, conseqüentemente, por parte dos docentes, emprego de metodologias/recursos também diversificados em sua práxis, peculiares aos objetivos formulados, para se resolverem os problemas detectados em cada uma das escolas pesquisadas, se o que se almeja é a atuação dos alunos-cidadãos, com senso crítico, e voltados para a consecução de uma sociedade justa.

Intentando-se dar um tratamento ao objeto deste estudo — que se pretende abrangente — propôs-se efetuar discussão a partir de triplo enfoque: a) estatístico,

⁴ Segundo Barbetta (1998, p. 36), nas pesquisas científicas em que se quer conhecer algumas características de uma população, também é muito comum se observar apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou *estimativas*, para as características populacionais de interesse. Este tipo de pesquisa é usualmente chamado de *levantamento por amostragem*. (grifo do autor).

no que respeita às informações colhidas nas questões mistas dos questionários; b) tratamento hermenêutico⁵ das representações obtidas nos relatos verbais das questões das entrevistas e depoimentos; c) síntese ampliada dos dados coletados nesses três instrumentos de pesquisa. Destaca-se, segundo Sanchez-Gamboa (1989, p. 75), que

[...] a técnica é a expressão prático-instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão de mundo. As alternativas devem, então, ser colocadas no nível das grandes tendências que fundamentam não só as técnicas, os métodos e as teorias, mas principalmente as epistemologias.

Assim, após a tabulação dos dados estatísticos, pretendeu-se chegar a superar as impressões primeiras e ascender ao seu âmago, às suas leis determinantes. Aqui, o ponto de chegada não mais foram as colocações do empírico, ponto de partida, mas o concreto pensado.

No caso das entrevistas, num primeiro contato, informalmente, com cada uma das docentes, procedeu-se a um diálogo, com o objetivo de se estabelecer um clima de confiança e, também, procurar conhecer um pouco mais sobre a identificação das professoras com a carreira que escolheram, tempo de experiência profissional, segurança quanto à sua práxis e expectativas quanto à eficácia das estratégias, por elas escolhidas, quanto à viabilização da educação com *liberdade de escolhas*, englobando-se a apropriação/vivência de valores, atitudes e normas no dia-a-dia de sua prática social.

Esclareceu-se, também, sobre o porquê da necessidade de se gravar a entrevista e quanto à ética na preservação da identidade de cada um dos sujeitos deste estudo. Agendada, enfim, cada uma das catorze entrevistas, atendendo à disponibilidade de local e de horário das entrevistadas, procedeu-se à gravação e à transcrição posterior das perguntas com as respectivas respostas, na íntegra, em editor de textos.

⁵ De acordo com Maximiliano (2005), entende-se que Hermenêutica abranja: *interpretação* (desvelar, explicar, esclarecer; dar o significado de vocábulo, atitude ou gesto; reproduzir por outras palavras um pensamento exteriorizado; mostrar o sentido verdadeiro de uma expressão; extrair de frase, sentença ou norma, tudo o que ela contém) e *construção sistematizada da análise*. Neste estudo, após a interpretação, (re)constrói-se, então, o pensamento, chegando-se à síntese articulada/ampliada dos resultados encontrados.

Para uso neste trabalho, se, por um lado, deixou-se de anotar fielmente, por exemplo, falhas no emprego da norma formal da língua, por outro lado, registraram-se as evasivas, as reticências e as (in)certezas da prática educativa, de cada uma das entrevistadas, no que respeita ao estabelecimento dos objetivos, seleção de conteúdos, escolha adequada de metodologia/recursos, a empregar, ou que vêm utilizando no processo de apropriação/vivência de valores, atitudes e normas.

Além disso, sentiu-se necessidade de se voltar a campo para colher depoimentos das professoras entrevistadas, no intuito de se analisar as condições de vida/trabalho que vivenciam – em virtude de os resultados encontrados terem gerado novas questões que necessitavam de esclarecimentos para que, neste estudo, não se inferisse um juízo de valor ingênuo, simplista: “os alunos do Ensino Fundamental apresentam baixo rendimento e pouca apropriação/vivência de valores porque os professores não estudam, não se atualizam”.

Pretendeu-se, ainda, identificar a influência do currículo oculto em sua práxis educativa; identificar o nível de formação profissional das docentes – efetuando-se análise crítica da política educacional brasileira em seu contexto histórico-cultural.

Buscou-se confrontar os resultados dos dados coletados nos três instrumentos de pesquisa, com vistas a se clarificar a percepção dessas professoras. Sendo assim, a síntese ampliada, neste trabalho, acompanha o desenvolvimento dos elementos das outras duas abordagens: estatística e hermenêutica; sua dinâmica está vinculada à assimilação desses elementos e à superação progressiva das contradições surgidas na análise e discussão dos dados coletados, intrinsecamente imbricados na política educacional em vigor.

Nessa síntese ampliada, as categorias foram revisitadas, agora, com outros interesses cognitivos: devido à influência das conjunturas macroestruturais sócio-históricas no dia-a-dia dos professores, identificar se – por meio das diferentes metodologias indicadas pelas professoras no trabalho com valores, atitudes e normas – propicia-se apropriação/vivência de valores sistematizada e efetiva, complementando-se, assim, os resultados extraídos das respostas obtidas nos questionários e nos relatos verbais, transcritos como resultados das entrevistas e dos depoimentos.

Não só o recorte ou a problemática específica investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais esta pesquisa se refere. Concorde-se, então, com o que Severino (2002, p. 149; 202) assevera:

Toda argumentação, todo raciocínio desenvolvido num trabalho logicamente construído é uma demonstração que visa solucionar determinado problema. [E complementa]: antes de se partir para a pesquisa propriamente dita, é preciso ter-se uma idéia bem clara do problema a se resolver. Trata-se de definir bem os vários aspectos da dificuldade, de mostrar o seu caráter de aparente contradição, esclarecendo devidamente os limites dentro dos quais se desenvolverão a pesquisa e o raciocínio demonstrativo.

Este é o procedimento que se usou ao longo deste percurso. No entanto, as raízes e as causas de um problema educacional são tão diversas e múltiplas que sua solução, por vezes, não se encontra ao alcance apenas de um trabalho acadêmico, exigindo, como se depreende no presente caso, transformações do sistema educacional e até mesmo do sistema político-econômico e social do país. Nessa perspectiva, procura-se, pelo menos, investigar as origens do problema, identificar suas causas, indicar possíveis caminhos para sua superação, enfim, dar “tratamento” ao problema.

Feitas essas observações, apresentam-se, a seguir, os fundamentos do uso das técnicas de pesquisa e as justificativas dessa escolha.

Teoria elementar de amostragem e estatística de estimação

O levantamento de dados estatísticos permite uma visão panorâmica do objeto do conhecimento; pretendeu-se obter dados mensuráveis para se ter a dimensão do problema.

Neste estudo, seguindo-se os postulados de Barbetta (1998), buscou-se conhecer certas características específicas da população, entendida como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às categorias que se levantou. Para se medir esse conjunto, gráficos foram utilizados, demonstrando as porcentagens alcançadas em cada item analisado. A partir das porcentagens, extraíram-se as inferências.

Não se pode obliterar que sempre há outras variáveis contextuais, histórico-culturais, dentre outros aspectos, implicações múltiplas que influem nos resultados e que necessitam de outros tipos de pesquisa, diferentes da mensuração estatística, para se tentar colocar uma assertiva como resultado do objeto investigado.

Esta é uma das razões por que se escolheu triplo enfoque metodológico, buscando-se, então, a análise mais acurada da problemática que se examina.

Hermenêutica

Optou-se pela hermenêutica para complementar e superar o tratamento científico analítico dos fenômenos enfocados estatisticamente, contudo, respeitando sua validade científica. São seguidos, neste item, os postulados de Alves (1991, p. 54) de que a hermenêutica

parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato precisando ser desvelado.

A hermenêutica abrange métodos de interpretação, desconstrução por meio de análises e reconstrução sintética de forma sistematizada, com elaboração própria do investigador de tudo o que tenha significado: não apenas de dados obtidos nos textos, nos relatos verbais, mas também da análise da ação humana e das várias características da cultura e da sociedade de que esses seres humanos participam. A hermenêutica pode ser vista como parte de uma teoria do conhecimento, dado que é estudo dos princípios por meio dos quais se obtêm certos tipos de conhecimento. O pensamento reflexivo parte, então, da síncrese (visão caótica inicial), passa pela análise por meio da decomposição das partes e sintetiza, numa sequência lógica de idéias articuladas, os resultados encontrados, compondo uma série de princípios.

Toda compreensão é apreensão de um sentido. Os eventos da natureza devem ser explicados, mas a história, os eventos históricos, os valores e a cultura devem ser compreendidos. Compreensão é apreensão de um sentido, e sentido é o que se apresenta à compreensão como conteúdo.

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno

isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Uma parte importante do comportamento, opinião ou idéias de pessoas se exprime sob a forma verbal ou escrita. Assim, o tratamento hermenêutico desses dados deve normalmente permitir a obtenção dessas informações resumidas, organizadas. É primeiramente na linguagem que se oferece a totalidade de uma cosmovisão e é somente nessa totalidade já enunciada verbalmente que consiste a objetividade. A linguagem se torna sempre um problema que fica subjacente ao problema hermenêutico.

O termo *hermenêutica* tem também sido usado para denotar uma investigação ou teoria ontológica que explora o tipo de existência que têm os seres que detêm a capacidade para compreender significados, e para os quais o mundo é primariamente um objeto de compreensão (ao invés de ser primariamente, por exemplo, objeto de percepções sensoriais).

O chamado problema do círculo hermenêutico representa, então, um problema para a interpretação. O círculo hermenêutico consiste no fato de que, ao procurar o significado de um texto, de uma ação, de um conjunto de idéias, a interpretação de cada parte exige uma compreensão prévia do todo ao qual essa parte pertence, e a interpretação do todo exige uma compreensão prévia das suas partes. Em geral, o círculo hermenêutico – a expressão foi usada por Dilthey, que pode tê-la criado, conforme Mautner (2005) – levanta o problema de ir além da letra, atingindo o espírito, apesar de não se poder interpretar a letra a menos que se compreenda o espírito.

Assim, o propósito desta abordagem neste estudo é criticar as condições sociais, políticas e culturais existentes por meio de interpretações que são, a um tempo, desmistificações. Na análise hermenêutica efetuada, dentre outros aspectos possíveis, são identificadas idéias por respondentes, independentemente, de estas terem citado uma mesma palavra uma, duas ou mais vezes.

Nessa análise, é possível também observar motivos de satisfação, insatisfação ou opiniões subentendidas, natureza de problemas etc., estudando-se

as várias formas de comunicação. É um método de observação indireto, já que é a expressão verbal ou escrita dos professores que está em questão.

A hermenêutica torna possível analisar, assim, as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso, fala ou resposta de um respondente. A escolha das categorias que afloram nas repostas é o procedimento essencial da hermenêutica, uma vez que elas servem de liames entre os objetivos da pesquisa e seus resultados.

A escolha da unidade de análise é a etapa seguinte: o conteúdo de um texto pode ser analisado de diferentes maneiras, conforme as unidades de análise que serão definidas. No presente estudo, escolheu-se trabalhar com cada uma das respostas obtidas, que pode ser definida como a unidade mais manipulável, uma vez que compreende proposições ou afirmações de um sujeito.

De acordo com os objetivos deste trabalho, acredita-se que estas duas etapas – estatística e hermenêutica – sejam oportunas e eficientes para delas se extraírem os resultados.

Analisando-se, então, a realidade concreta da escola, inclusa nas relações sociais, optou-se pelo uso de duas análises que se complementem e de um terceiro enfoque: síntese ampliada histórico-culturalmente, no intuito de melhor elucidar que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos, numa realidade dinâmica em que o movimento segue leis objetivas que devem ser conhecidas pelo ser humano, detentor de senso crítico e que opte por agir de forma a tentar transformar a realidade em que vive.

Esse dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Assim, determinada formação social, em função das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social.

O depoimento

Neste estudo, define-se depoimento como as experiências vivenciadas pelos docentes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, buscando-se a apreensão

de um todo articulado e consistente. Para Bourdieu (2001, p. 184), as vivências se constituem em um todo coerente e orientado e, como tal, pode e deve ser apreendido “[...] como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva, de um projeto [...]”

Para esse autor, os acontecimentos do dia-a-dia se definem como “colocações” e “deslocamentos” no espaço social. Assim, é necessário que sejam construídos os estados sucessivos nos quais essas experiências se desenrolaram e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o sujeito em questão – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros sujeitos nele envolvidos.

O ponto de partida foi, então, uma narração de acontecimentos vivenciados individualmente, planejados e sistematizados, com cronograma cumprido, em função da carga de trabalho e condições de vida semelhantes, em que se destacam as vicissitudes por que passam os professores em sua carreira docente, atrelada a uma política educacional incongruente. Não se trata, pois, de um trabalho accidental, nem foi provocado simplesmente por um estado circunstancial ou por fatores de interação com as professoras.

Todos esses aspectos puderam ser deflagrados nos relatos obtidos: vida corrida, cuidados com os filhos, salários insuficientes não só para as necessidades básicas como, principalmente, tornam impensável participar de atividades culturais. A “vida que experimentam no mundo” não é adequada a professores: sem acesso aos bens culturais, como crescer intelectual e pessoalmente? Como vivenciar valores que talvez não se conheça, não se pratique?

Para não se inferir aspectos não pressupostos nem declarados durante as gravações, seguiram-se os postulados de Rosenthal (2001): na análise de depoimentos, esta autora adverte que – para se entender e se trabalhar, sobretudo com relatos isolados acerca de acontecimentos ou experiências de vida – tem-se que dar aos respondentes espaço suficiente para criarem sua narrativa, sem impor uma estrutura alheia por meio de perguntas e interferências.

Ao se interpretar um depoimento, deve-se respeitar a seqüência da narrativa no processo de construção que se vai efetivando, analisando-se as partes isoladas como elementos que têm sua função no conjunto. Trata-se de compreender a forma

concreta da relação do universal (o conjunto) e do particular (as partes, as unidades de análise), que se firma em uma determinada situação social e em relação a uma determinada estrutura econômica (o atual modelo capitalista de governo).

Valendo-se das professoras como autoras de suas narrativas, entende-se possível captar como elas se relacionam com suas respectivas vivências, substrato da formação de sua individualidade. Sabe-se que o relato verbal traz consigo aspectos subjetivos e objetivos que lhe dão sustentação.

Além disso, o produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, este se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização.

O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho, alienado, fundando-se numa relação interpessoal mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. Nesse sentido, os depoimentos constituem-se em um histórico sobre os percalços que as professoras enfrentam em seu dia-a-dia para conciliarem função docente, vida pessoal, atenção aos familiares, luta pela sobrevivência, competição no mercado de trabalho, dentre outros fatores que as envolvem; um exemplo se encontra no Apêndice C, p. 223.

Enfim, acredita-se que os resultados encontrados na pesquisa de campo vieram a confirmar os questionamentos a que se procede no início deste estudo. Infere-se, também, que o plano proposto para este trabalho tenha-se constituído em uma configuração clara, consistente e de acordo com os objetivos a que se o empreendeu.

Considera-se o problema escolhido para esta pesquisa de relevante importância para a educação, tanto em âmbito das instâncias superiores, como as Diretorias de Ensino, para que melhor embasem a formação continuada de docentes, como também para reflexão das equipes administrativo-pedagógicas de cada unidade escolar, quando da construção de sua Proposta Político-Pedagógica.

A significativa relevância deste estudo – acredita-se – pode ser demonstrada, indicando-se sua contribuição para a (re)construção de conhecimentos, apropriação e vivência de valores, bem como sua utilidade para a prática profissional e para a

formulação de políticas educacionais eticamente comprometidas com os direitos dos professores, da população estudantil, bem como de toda a sociedade civil.

Espera-se – resguardando-se as limitações – que a análise crítica efetuada sirva de estímulo a se incitar o Estado para agir com ética de responsabilidade e a promover novas pesquisas quanto a práticas pedagógicas efetivas de apropriação/vivência de valores, em busca da educação política tão necessária para toda a sociedade civil, e contribua para preencher a lacuna científica porventura encontrada.

Lógica de exposição

Para se atingir o objetivo geral – conforme já explicitado anteriormente, valendo-se de análise na perspectiva histórico-cultural (também denominada sócio-histórica), e da hermenêutica em todo o presente trabalho – houve-se por bem desdobrá-lo em objetivos específicos que se estruturaram em cinco capítulos.

No *primeiro*, intitulado *Educação e valores ético-sociais*, conceitua-se Ética e traça-se um panorama histórico de como ela foi entendida, desde a Grécia antiga até chegar à pluralidade do mundo atual, mostrando-se a *relação de origem* entre ética e educação, a desconstrução das idéias éticas iluministas, a contribuição da Sociologia para se entender a apropriação/vivência de valores e a educação do mundo contemporâneo, conforme, por exemplo, ensinamentos de Nietzsche e de Weber, e apresenta-se educação e ética pluralista no mundo contemporâneo.

No *capítulo II*, coloca-se o entendimento sobre *Política e Políticas Educacionais sob a ótica da ética da responsabilidade*, adentrando-se para os ensinamentos de Weber sobre o desencantamento do mundo, relacionando-o com aspectos atuais da educação e aponta-se a desresponsabilização do Estado, dentre outros, com a política educacional, um dos fatores cruciais para entender-se as conseqüências que se deflagram nos resultados calamitosos do nível de escolaridade brasileira atual.

No *terceiro*, enfoca-se a *escola pública na conjuntura atual*, destacando-se o direito à educação em seus aspectos sócio-jurídicos, além de direitos humanos e direitos dos cidadãos, diferenças sociais e desigualdades sociais, indicando-se, então, uma ação ética possível.

No *quarto capítulo*, são apresentadas reflexões sobre a legislação em vigor e seu imbricamento na formação docente; ressalta-se, também, visão crítica dos PCNs, mais particularmente, do volume intitulado Temas Transversais, abordando-se educação em valores e outros campos semânticos a ela relacionados. Enfatiza-se a necessidade de criteriosa formação permanente dos educadores a partir de uma visão ética pluralista. Delimita-se, ainda, o que se entende por *Apropriação/vivência de valores e as diferentes intercorrências resultantes das diversas concepções sobre o ato de educar*; são abordadas, então, as noções sobre instruir, ensinar, treinar/adestrar, e, ainda, aponta-se como se pensa que deva ocorrer a apropriação/vivência de valores, atitudes e normas em âmbito escolar.

Dessa forma, no quinto capítulo, apresenta-se a análise/discussão dos resultados que – para melhor acompanhar a *lógica de investigação* empreendida – foi dividida em três partes: parte I – discussão dos resultados quantitativos (questionários); parte II – discussão dos resultados qualitativos (entrevistas e depoimentos); parte III – síntese ampliada, tecendo-se, ao final, ponderações sobre o que se obteve nos resultados dos três instrumentos utilizados para coleta de dados.

Sob essa ótica, *questiona-se*, então, se e como ocorrem a apropriação e a vivência de valores, apresenta-se suas repercussões na prática pedagógica dos professores pesquisados e recomenda-se *implementação de mudança* do paradigma curricular cartesiano, (dividido em disciplinas estanques e delimitadas): *ênfatisa-se o uso efetivo da Ética e dos demais valores como eixos longitudinais curriculares*. Para isso, baseia-se em Thomas Khun (2003)⁶, quando assevera, por exemplo, que a *ciência normal (cartesiana)* não apresenta soluções para a obtenção de uma paz duradoura porque essa questão não se trata de um simples quebra-cabeças. Acredita-se necessário buscarem-se soluções para o caos estruturado (= a nova ordem) em que se vive atualmente.

6 A obra de Thomas Kuhn - *A estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, bem mais do que na época em que foi lançada (1962), vem abrindo espaço para toda uma nova abordagem de estudos nas Ciências Humanas, o que – acredita-se – dá sustentação à proposta colocada neste estudo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E VALORES ÉTICO-SOCIAIS

“A moral está jungida às realidades da vida, não a ideais, fins e obrigações independentes das realidades concretas. Os fatos dos quais ela depende, que são seus alicerces, procedem das ligações ativas e recíprocas entre indivíduos, são conseqüências das suas atividades entrelaçadas com a vida dos desejos, crenças, dos julgamentos, das satisfações e dos descontentamentos. Nesse sentido a conduta e, conseqüentemente, a moral são sociais”.
(John Dewey)

A teoria dos valores ou axiologia é discussão filosófica, iniciada pelos antigos filósofos gregos, e que se estende por toda a História da Filosofia, gerando uma de suas partes: a *Ética* ou Filosofia *moral*, com profundas repercussões para a Educação e a Pedagogia em todos os tempos. Há, pois uma relação *originária* entre Ética e Educação.

Neste capítulo, intenta-se traçar um panorama sobre as diferentes concepções que *Ética* e *Educação* expressaram através dos tempos, intrinsecamente ligadas ao modo de vida de cada época, indo de uma ética universalista até chegar à necessária pluralidade ética atual. Há um estado de permanente tensão com que o ser humano precisa a prender a conviver: entre indivíduo e sociedade, entre experiência e razão, entre vida prática e valores.

1 Considerações etimológicas

Em grego, conforme ensina Chauí (2003), a palavra “ética”, de *ethos*, apresenta duas grafias: com a letra *épsilon*, no início, significa “costume”, “uso”, “hábito”; com a letra inicial *eta*, significa “permanência habitual”, “lugar familiar”, “morada dos animais”, “maneira de ser”, “hábitos de uma pessoa”. Na primeira acepção, *ethos* se refere a comportamento que resulta do hábito; na segunda, é o lugar seguro habitável pelo homem.

A palavra “moral” é proveniente do latim *mos, mores* que significa “costume”, “costumes”, no sentido de conjunto de regras adquiridas por hábito. É precisamente esse caráter não natural, mas cultural da maneira de ser do homem que lhe confere sua dimensão moral.

Tanto ética quanto moral dizem respeito aos valores (têm o mesmo objeto), ou seja, os juízos de valor. Enquanto a moral se constitui na formulação sócio-cultural de convicções sobre o bem e o mal, sobre o que é permitido e o que é proibido, o que é certo e o que é errado no plano das relações humanas e no plano político, bem como no plano de certos sentimentos tais como indignação, vergonha, rancor, culpa etc., independentemente de questões filosóficas, “a ética interpreta, discute e problematiza os valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão sobre os costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos *bem viver* ou *bem agir*” (HERMANN, 2001, p.15). Por isso, muitos dizem que Ética é Filosofia moral.

Essas breves considerações sobre os termos *ética* e *moral* indicam que ambos podem ser empregados de forma equivalente¹, embora tenha surgido, na Filosofia moderna, a preocupação de distingui-los como decorrência, respectivamente, do agir humano social e individual diante do processo crescente de complexificação da sociedade. Segundo Lima Vaz, Hegel (1770-1831) teria sido um dos primeiros a fazer essa distinção, mas

O intento hegeliano de unificar, numa superior Filosofia do *Espírito Objetivo*, *práxis* individual e *práxis* social e política, reintegrando num campo mais abrangente *Ética* e *Moral*, não encontrou herdeiros à altura de suas ambições teóricas. A Moral continuou mostrando uma tendência a privilegiar a subjetividade do agir, enquanto a Ética aponta, preferentemente, para a realidade social e histórica dos costumes (LIMA VAZ, 1999, p.15, grifos no original).

Além da distinção entre ética e moral, convém explicitar também o que é valor e o que diferencia os juízos de fato dos juízos de valor.

2 Valor, juízos de fato e juízos de valor

Um olhar abrangente sobre a história do pensamento permite perceber-se que as questões relacionadas com o *agir do homem* sempre tiveram grande

¹ “A pretensa distinção entre ética e moral é intrinsecamente confusa e não tem nenhuma utilidade. A pretensa distinção corresponde ao seguinte: a ética seria uma reflexão filosófica sobre a moral. A moral refere-se aos costumes, os hábitos, os comportamentos dos seres humanos, as regras de comportamento adotadas pelas comunidades”. (MURCHO, D. *Ética e moral: uma distinção indistinta*). No mesmo sentido se pronuncia Lima Vaz (1993, p. 14): “a evolução semântica paralela de moral e ética a partir de sua origem etimológica não denuncia nenhuma diferença entre esses dois termos, ambos designando fundamentalmente o mesmo *objeto*, ou seja, o *hábito* do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e legitimado pela sociedade”.

importância na reflexão dos filósofos. No entanto, na Filosofia clássica, o problema central fixou-se no “ser” (Ontologia) e, na Filosofia moderna, no “conhecer” (Epistemologia).

Abbagnano (2000, p. 989 e ss.) assinala que *valor* significa “o que deve ser objeto de preferência ou de escolha” e Mora (1991, p. 410) adverte que:

[...] enquanto uns, seguindo inconscientemente certas tendências que podem classificar-se de nominalismo ético, consideram que o valor depende dos sentimentos de agrado ou desagradado, do fato de serem ou não desejados, da subjetividade humana individual ou coletiva, outros admitiram que a única coisa que o homem faz, frente ao valor, é reconhecê-lo como tal e, ainda, considerar as coisas valiosas como coisas que participam, num sentido platônico, do valor.

Desde a Antigüidade, a palavra *valor* foi usada para indicar a utilidade ou o preço dos bens materiais e a dignidade ou o mérito das pessoas. O uso filosófico do termo só começa quando seu significado é generalizado para “indicar qualquer objeto de preferência ou de escolha”, por volta da segunda metade do século IV a.C., quando os estóicos e epicuristas², introduzem o termo no domínio da Ética, atribuindo valor aos objetos de escolha moral. Isso porque “eles entendiam o Bem em sentido subjetivo, podendo, assim, considerar os bens e suas relações hierárquicas como objetos de preferência ou de escolha”.

Antes deles, Sócrates, procurando definir as virtudes, desenvolve um intelectualismo ético que identifica o sábio e o homem virtuoso, pois, para ele, conhecer o bem e praticá-lo são a mesma coisa, assim como a maldade provém da ignorância. A noção de *valor* só suplantou a de *bem* nas discussões morais do século XIX e, mesmo nessa época, isso aconteceu porque o significado do termo, que ainda era específico do âmbito das atividades econômicas, foi expandido para outras áreas da atividade humana.

Os valores devem, então, ser compreendidos como um ponto de partida e

² De acordo com Chauí (2003), o estoicismo e o epicurismo são maneiras de pensar que deslocaram o centro das reflexões filosóficas da metafísica e da política para as questões éticas, sobretudo no que diz respeito à realização subjetiva e pessoal. Essas novas maneiras de pensar se verificaram, principalmente, no período helenístico, em que os tempos, na Grécia Antiga, se tornaram conturbados em virtude das guerras decorrentes da expansão do Império Alexandrino e a conseqüente perda da autonomia das cidades gregas. Diante dos acontecimentos e incapazes de controlar o que se achava fora de si, certos intelectuais buscaram a *serenidade interior*, por meio da rigidez moral, de certo modo, também, por terem sido influenciados pelas filosofias orientais, com as quais entraram em contato.

não, um ponto de chegada. É o ponto do qual se parte para entrar em ação no mundo. Sob esse ponto de vista, um quadro de valores passa a ser o grande filtro de que o ser humano se utiliza, conscientemente, para a construção da realidade. Inoue (1999, p. 31), explicando o sentido de valores, posiciona-se:

[...] E eu passo a modificar todo um quadro de realidade, passo a ver o mundo de uma outra forma a partir de um determinado quadro de valores, que é uma construção integrada. É, principalmente, uma expressão não só dos meus desejos e da minha vontade, mas da minha capacidade de construir a realidade. [...] Esses modelos [esse quadro] que direcionam a minha percepção são modelos sociais, culturais, familiares, pedagógicos, organizacionais, entre tantos outros.

Um quadro de valores constitui-se em uma forma de ver ou entender algo, um modelo de interpretação, um padrão de referência. Quando o ser humano se depara com alguma situação, problema ou qualquer coisa que requeira uma opinião, um ponto de vista, uma decisão, recorre aos quadros de valores que construiu ao longo de sua vivência, de acordo com sua visão de mundo, para interpretar essa situação. Esses quadros são mapas construídos para interpretar e guiar o indivíduo na realidade da vida. No entanto, os valores *não são*, no sentido em que se diz que as coisas *são*. O filósofo Garcia Morente (2000, p. 296), embasando-se em Kant, ressalta:

Os valores *não são*, mas *valem*. Uma coisa é *valor* e outra coisa é *ser*. Quando se diz de algo que vale, não se diz nada do seu ser, mas diz-se que não é indiferente. A não-indiferença constitui essa variedade ontológica que contrapõe o valor ao ser. A *não-indiferença é a essência do valer* (grifos do autor).

Embora os filósofos e cientistas contemporâneos ainda estejam preocupados em saber mais e melhor sobre as coisas, o mundo, a natureza, o homem e sobre como é que se pode conhecer, sem dúvida o problema fundamental da contemporaneidade é saber quais são os critérios de nossa ação, é saber *como se deve “agir”*, ou seja, qual a melhor maneira de agir enquanto homens. Por isso, a Filosofia continua buscando fundamentar não só os “juízos de realidade”, mas também os “juízos de valor”.

Assim, juízos de fato (ou de realidade) são aqueles que dizem o que as coisas são, como são e por que são. Eles são proferidos não só na vida cotidiana,

mas também na metafísica e nas ciências. Os juízos de valor se constituem em avaliações sobre coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, situações, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões, atribuindo-lhes qualificativos bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis.

Eles são proferidos na moral, nas artes, na política, na religião. Os juízos éticos de valor são também *normativos*, isto é, enunciam normas que determinam como se deve sentir e agir, segundo o critério do que se entende por correto ou incorreto; dizem também o que são o bem e o mal, a felicidade, a liberdade, a solidariedade etc.. (CHAUI, 2003).

Os *juízos de fato* dizem respeito à dominação da *physis* (natureza), enquanto espaço da necessidade; os *juízos de valor* relacionam-se com o *ethos* (constância no agir que se contrapõe ao impulso do desejo ou *oréxis*). O *ethos* eleva o homem sobre a *physis*, pois se trata de seguir a ordem ética por ele instituída. Assim,

[...] a ética representa a luta do homem pela liberdade, o que implica escolha de ação. A liberdade não é um fato da natureza, não existiu desde tempos imemoriais e está relacionada com uma construção penosa, uma luta contra as paixões mais impulsivas. O homem dá a si mesmo a liberdade, através de um longo processo de formação, que instaura limite, moderação. Somos julgados bons ou maus, conforme regulamos as paixões, uma vez que não temos como cancelá-las. A escolha incide sobre nosso modo de agir diante das paixões (HERMANN, 2001, p. 19).

Essa escolha passa pelo tipo de educação vigente em cada comunidade social e variou através dos tempos, conforme se explicita nos próximos itens.

3 Ética e educação: vestígios da tradição e vestígios teológicos

Na tradição ocidental, o processo educacional se verifica pela passagem da primeira natureza (empírica) para a natureza espiritual e ética, isto é, para o âmbito da liberdade. E como a Educação é impensável fora da comunidade, o ato educativo implica, necessariamente, a aceitação de um *ethos*, ou seja, de determinados princípios morais. Desde as mais antigas tradições, a Educação apresentou intencionalidade ética legitimada, o que significa dizer que Educação sempre se definiu pela inscrição, em cada sujeito, de história compartilhada de valores, de orientações sobre o que é bem.

A partir do pensamento platônico e até o século XIX, o fundamento³ da Educação era dado pela Filosofia (metafísica) e dele se derivavam os fins da educação, os quais eram, basicamente, fins éticos.

Entre os gregos, a ética na Educação foi interpretada como *paidéia*⁴ fundamental do ser humano. Como lembra Jaeger (1994, p. 190), “é no desenvolvimento espiritual do mundo grego que surgiram: a sofística como acontecimento educativo, Sócrates como educador e Platão como o primeiro a definir a essência da Filosofia enquanto formação de um novo tipo de homem”.

Foi, pois, no despertar da consciência teórico-filosófica que a Educação adquiriu a idéia de “formação”, para a qual todos os esforços humanos deveriam ser dirigidos como justificação da individualidade e da comunidade. Assim, o empenho educativo, na Antigüidade, originou-se da tentativa de criar condições para uma sociedade justa, na qual os indivíduos viveriam de acordo com a ordem de um cosmos racional.

De acordo com Chauí (2003), a Educação para a virtude (*areté*)⁵ se constituiu em uma das mais altas expressões da *paidéia* que, na tradição ocidental, tem início com o nascimento da ciência do *ethos*, na Grécia Antiga, por volta dos séculos V e IV a.C., especialmente como tema dos diálogos platônicos, no episódio vivido por Sócrates e os sofistas. O surgimento da ciência do *ethos* se dá por

³ “Fundamento” é o termo moderno utilizado para designar o princípio primeiro das coisas. Seu pressuposto é que nada existe sem sentido (*nihil est sine ratio*). A tradução da palavra latina *ratio* é *fundamento*, mas também *razão* e *causa*. (JAEGER, 1994, Introdução).

⁴ O termo grego *paidéia* não tem equivalente em português. Sua amplitude não é suficientemente apreendida pelos termos civilização, tradição, cultura, literatura ou educação, pelos quais se o tem traduzido. (JAEGER, 1994, Introdução). Antes da filosofia, a *paidéia* tinha um caráter ginástico - musical, compreendia o preparo do corpo pela ginástica e da mente pela poesia. A partir da Filosofia e ao longo do pensamento grego, a *paidéia* passou a ter um sentido essencialmente educativo, quando os verdadeiros mestres de *formação da perfeição humana* deixaram de ser os poetas e passaram a ser os filósofos (REALE, 1995, p. 194).

⁵ “*Arete* é um termo genuinamente grego, cuja recuperação do sentido é bastante difícil. É um conceito central tanto para a Pedagogia antiga como para a ética, desde Platão e Aristóteles. Traduzido como *virtude* para o português, *Tugend* para a língua alemã, *vertu* para o francês e *virtue* para o inglês, o termo vincula-se mais à ética do que à utilidade e à habilidade, como foi empregado originariamente para designar desempenho de animais e órgãos do corpo. A *areté* do ser humano relaciona-se com uma concepção de homem e cidadão que desempenha tarefas de modo excelente. Orfried Höffe, em *Lexikon der Ethik*, destaca que, na modernidade, diante do conceito de obrigação e pela acentuação de virtudes burguesas funcionais e instrumentais, a virtude é desvalorizada, mas sem que seu significado central seja esquecido. A virtude é o ideal de (auto-) educação, que visa à formação da excelência da personalidade humana. É também a formação da vida adquirida através de um exercício contínuo: as disposições (caráter) das capacidades e energias emocionais e cognitivas. Para os gregos, a paixão contrasta com a virtude. Pela prática das virtudes, o homem submete as paixões à razão” (HERMANN, 2001, p. 22).

analogia entre *physis* (natureza) e *ethos*, em que a transposição metafórica se realiza indo das propriedades físicas dos indivíduos às qualidades morais.

Pensa-se o mundo do *ethos* a partir do mundo da ordem natural (*kosmos*)⁶. Para Sócrates (469-399 a.C.) a *areté* tem um novo significado, pois ele entende que o homem se distingue de qualquer outra coisa pela sua alma. Seu novo ideal de *areté* se funda no pressuposto de que a *psyche* é o ponto de partida da educação. Portanto, cultivar a *areté* é cultivar a alma, é torná-la boa, o que permite que o homem alcance seu fim próprio. A essência da alma seria a razão; daí que a virtude se iguala ao conhecimento e o vício à ignorância. Desse modo, a *areté* é ensinável e sua posse depende do esforço individual.

Para Sócrates, a *paidéia* passa a ser, então, a Educação para a virtude, transformada de um conjunto de valores ligados ao corpo, à saúde, ao poder, à exterioridade, para se constituir no “cuidado como homem interior, o que exige conhecimento de si e o exercício da razão voltada para as relações humanas” (REALE, 1995, v. I, p. 266).

A virtude, em Sócrates, não engloba simplesmente os hábitos e costumes colhidos na comunidade, mas é algo motivado e justificado racionalmente: o verdadeiro homem está na alma, sede de todos os valores especificamente humanos. A *areté* se iguala à ciência, ao conhecimento e à superação da ignorância – para ele, nisso consiste o “cuidado da alma”.

Com Platão (427-347 a.C.), mais que o cuidado da alma, a suprema tarefa moral torna-se a “purificação da alma”, entendida como elevação ao conhecimento do inteligível; é uma “conversão moral”, pois a alma “cura-se” passando do sensível ao inteligível. A virtude consiste numa identificação com o saber e a purificação. Platão expõe esse aspecto com clareza no seguinte trecho do *Fédon*:

⁶ Conforme explica Lima Vaz (1999, p. 45), “A analogia entre *physis* e *ethos*, pressupondo-se a *physis* como objeto por excelência do *logos* demonstrativo ou da ciência, traz consigo uma revolução conceptual na idéia do *ethos*, cujas conseqüências serão decisivas para o aparecimento da Ética como ciência e se tornarão patentes ao longo da querela que opõe os sofistas e Sócrates. O *ethos* verdadeiro deixa de ser a expressão do consenso ou da opinião da multidão e passa a ser o que está de acordo com a razão (*kàta lógon*) e que é, enquanto tal, conhecido do sábio. O problema que se colocará a partir de então será o da crítica do *ethos* fundado sobre a opinião e a justificação do *ethos* segundo a razão: e é no contexto desse problema que Sócrates pode ser considerado, como quer Aristóteles, o verdadeiro iniciador da ciência do *ethos*”.

Meu querido Símias, não te enganes, este não é um caminho que leve à virtude, não podem ser trocadas voluptuosidades por voluptuosidades, tristezas por tristezas, temores por temores e fazer como os que trocam uma moeda em outras menores. A inteligência é a única boa moeda, pela qual deva ser trocada qualquer outra. Com ela tudo se compra e vende: força, temperança, justiça, a verdadeira virtude, enfim, acompanhada pelo pensamento, unem-se a ela, da mesma forma com que se separam prazeres, temores e tudo o que se pareça com essas coisas. O fato de que tudo isso permaneça isolado do pensamento e seja objeto de permuta talvez seja uma virtude enganosa, virtude certamente servil, em que não há nada de são ou verdadeiro. A verdadeira virtude é a purificação de todas as paixões (PLATÃO, 1996, p. 131).

O sentido da *paidéia* platônica é voltar toda a alma para a idéia de Bem. E isso Platão explica por meio de uma das mais antigas, belas e emblemáticas metáforas do imaginário educativo ocidental: “A *alegoria da caverna*” (Livro VII de *A República*). Aí, Platão demonstra que a vida ética é longo e doloroso processo educativo, pelo qual o homem se liberta do mundo sensível para ascender ao mundo inteligível que, para ele, é imutável. Assim, como assinala Hermann (2001, p. 25-26):

Com Platão [...] temos a separação entre dois mundos e a proeminência da metafísica, que atravessa os séculos, empurrando os homens para a busca do imutável, em oposição à pluralidade. A imagem do homem que se liberta da caverna transformou-se no paradigma dominante do pensamento educacional do Ocidente. E, embora tenha sido muitas vezes modificada, permaneceu a estrutura básica de que o lado racional do homem deve cuidar de seu lado animal, através da educação, transformando-se em humano. Desde Platão até Freud, a *paidéia* representa a esperança de que o impulso agressivo do homem possa ser dominado, que ele possa racionalmente agir.

Na *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles (387-322 a.C.), encontra-se outra referência que expressa a evolução do espírito grego em busca da Educação ética como o traço fundamental da *paidéia*. Para Aristóteles, a ética é universalista e indica a ação humana que se realiza, segundo sua natureza racional, tendo em vista o *fim* a que se destina. O fim a que a prática se destina é o bem - “aquilo a que todas as coisas tendem” – e o bem supremo é a *eudaimonia*⁷ ou felicidade, a qual não está

⁷ *Eudaimonia* é um termo fundamental para toda a ética grega, “possuía um matiz religioso e significava que um indivíduo ou uma comunidade estava sob a proteção de um bom *daimon*, a cujo favor devia sua prosperidade. A piedade religiosa enxertou facilmente nessa idéia a fé de que o homem obtenha um bom *daimon*. Esse sentimento fortaleceu-se posteriormente quando se difundiu a concepção do gênio protetor que acompanha o homem por toda a vida: dessa maneira estava indicado o caminho para pôr em harmonia o valor intrínseco do homem com sua situação exterior. Todavia continuou-se a conceber a *eudaimonia* sobretudo como recompensa material atribuída ao homem pelo seu comportamento *moral*, pela sua *areté*. Quando se transferiu o *daimon* para dentro do homem e foi-lhe atribuída a capacidade de assegurar ao homem a paz da alma, entendida

no prazer (se estivesse, o homem se igualaria aos animais), nem na honra (que muitos buscam na política porque esta é algo exterior), nem mesmo na contemplação do Bem transcendente (como pensou Platão), mas sim naquilo que só o homem pode realizar, ou seja, a atividade da alma segundo a razão. Assim, o bem não é inteligível separado do sensível, mas só pode ser alcançado pela prática e não pela teoria e de modo constante. Nas palavras de Aristóteles:

[...] a felicidade é algo final e auto-suficiente, e é o fim a que visam as ações. [...] Então, se a função do homem é uma atividade da alma por via da razão e conforme ela, e se dizemos que “uma pessoa” e “uma pessoa boa” têm uma função do mesmo gênero [...], sendo a qualificação a respeito da excelência acrescentada ao nome da função [...], se este é o caso [...], o bem para o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência. [...] Mas devemos acrescentar que tal exercício ativo deve estender-se por toda a vida, pois uma andorinha não faz verão (nem o faz um dia quente); da mesma forma um dia só, ou um curto lapso de tempo, não faz um homem bem-aventurado e feliz. (*Ética a Nicômaco*. Livro I, 7, p. 126-127).

Por outro lado, Aristóteles assinala que chegar ao conhecimento teórico no campo das ciências práticas não é objetivo suficiente. Assim, diz ele: “[...] saber o que é excelência moral e intelectual não é o bastante, devemos esforçar-nos por possuí-las e praticá-las, ou experimentar qualquer outro meio para nos tornarmos bons”. Termina o último livro de sua *Ética* reconhecendo que para muitas pessoas as palavras de exortação para o bem bastam, mas para muitas outras, são necessárias as leis e, para outras tantas, as punições e/ou o banimento do convívio social. (ARISTÓTELES, Livro X, 9, p. 316-317).

Essa longa tradição histórica coloca a finalidade da Educação como a formação do homem virtuoso, capaz de realizar o bem para si, conforme sua natureza e, para os outros, conforme regras estabelecidas por consenso racional. Desse modo, o fundamento ético da Educação é conduzir o homem para a perfeição e, a idéia de perfeição, nascida com os gregos, encontra seu mais alto grau de desenvolvimento no pensamento cristão, o qual inclui ideais em que o homem depende totalmente de um Deus único e criador, que se revela como o verdadeiro fim. Jesus Cristo passa a ser o modelo absoluto de perfeição humana e o fim (*telos*)

como pressuposto e característica principal da felicidade humana, mesmo independentemente da situação exterior, estabeleceu-se um nexos orgânico entre os dois conceitos. [...] *Areté* e *eudaimonia* permaneceram como conceitos básicos do pensamento ético dos gregos” (POHLENS, apud REALE, 1995, p. 104-105).

da ação ética é a *vita beata*, cuja realização depende da crença numa nova vida após a morte.

A estrutura teológica da ética cristã, de certo modo se assemelha ao *eudaimonismo* da ética grega, mas se constitui como algo totalmente diverso de outras idéias de perfeição como a idéia de “perfeição como progresso infinito” - por exemplo, fundada numa Filosofia da história secularizada.

Essa idéia de perfeição é interpretada pela Educação como um processo, cujo resultado deve culminar no mais alto ponto da perfeição. Ora, isso só é possível no âmbito do pensamento teológico, em que a segurança para que a Educação atinja seus fins só pode, em última instância, provir de Deus. Essa perfeição, pensada sob a chancela da metafísica – todo ente tem causa e o ente supremo é causa de si – a Educação não pode se desviar dessa causa. Isso, necessariamente, projeta uma concepção idealista de trabalho pedagógico, em que as condições contextuais e contingentes não encontram refúgio, pois tais condições seriam contraditórias se há um único caminho a seguir.

O compromisso com uma unidade rígida, como o que exige o fundamento teológico, concebe a Educação como perfeição e com finalidade única. O relacionamento entre homem e mundo trazido por essa tradição dificulta ou até mesmo impede o acesso à pluralidade, na medida em que condiciona um só caminho para a educação, eliminando o espaço para as contingências.

No entanto, é preciso considerar que perfeição é semântica teológica, secularizada de diversos modos, que tem seu lugar guardado na discussão moral sobre educação, simplesmente porque não há possibilidade de essa discussão manter-se livre do espaço metafórico ao qual a Educação se vincula. Nesse sentido, importa entender que educação não pode desvincular a teoria da prática, sendo, então, necessário entender a prática pedagógica, com relação à apropriação e vivência de valores, como práxis: ação situada.

Essa revalorização do conceito de *práxis* encontra-se em Hannah Arendt (2000) na obra *A Condição Humana*, em que apresenta um diagnóstico da sociedade moderna, cuja característica principal é a recusa pela vida contemplativa (atribuída aos gregos) centrando-se na *vida ativa*, identificando os problemas da civilização atual em função da confusão estabelecida entre as diferentes espécies de

vida ativa (trabalho, produção, ação). Arendt reconhece o aspecto positivo desta inversão do ponto de vista platônico e cristão da vida contemplativa, porém, destaca o aspecto negativo do pensamento moderno que não recuperou um conceito autêntico de *práxis*, onde, em um primeiro tempo, houve um primado da produção e, no século XIX, observa-se a sobreposição do trabalho, não chegando a recuperar a dimensão grega do espaço público.

O que importa para Arendt é a recuperação de um sentido autêntico de vida ativa, em que os indivíduos se revelam a si mesmos e aos outros, criando um espaço público adequado à condição humana da pluralidade (e não mais universalidade) que só na ação pode ser conhecida e manifestar-se. A recepção da filosofia prática aristotélica por parte de Arendt baseou-se na apropriação do conceito de *pólis* e na dimensão da *práxis* ético-política em oposição ao entendimento de Estado moderno e, também, na retomada da concepção de saber prático em oposição à ciência da modernidade. Então, seria, talvez, mais conveniente conceber Educação como “produtividade infinita” e não ação perfeita.

Quando a Educação não mais está comprometida com um fundamento teológico e a *visão de realidade inclui relacionamentos plurais*, é possível entender a Educação fundamentada na multiplicidade de valores éticos.

4 Educação como ética aplicada e que aspira à universalidade

A Educação para virtude e perfeição indica a efetividade histórica da tradição grega e cristã e permite compreender como se estabeleceu essa aspiração fundamental na orientação de um processo educativo compatível com um cosmos ordenado, como no mundo antigo e cristão. Todavia, as teorias éticas formuladas a partir dessas aspirações se tornaram insuficientes para dar conta da complexidade das sociedades modernas com a multiplicidade de novos valores e que não mais depositava sua crença numa natureza humana como a até então descrita (homem um ser tendente à perfeição – como na tradição grega - ou homem como imagem e semelhança de Deus – como na concepção cristã).

As amplas e profundas mudanças nas condições históricas e nas estruturas simbólicas da cultura ocidental trouxeram o declínio da ética antiga e cristã-

medieval, especialmente por causa do desenvolvimento das ciências que colocaram a idéia de natureza humana como uma questão a decifrar.

O novo *ethos*, que se constrói a partir do Renascimento associa-se à idéia de humanismo⁸, como redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza, o que traz concepções éticas e políticas inovadoras. Nesse novo universo simbólico, o indivíduo passa ao primeiro plano, anunciando a modernidade e sua crença no sujeito.

A partir dos séculos XVII e XVIII, as “éticas iluministas” problematizam o agir humano numa pluralidade de tentativas para obter uma fundamentação fora do âmbito teológico. Tentam fundamentar as ações do homem, como indivíduos ou como membros de comunidades, apenas na ação do sujeito racional. Assim, o componente moral da modernidade consiste na substituição do conteúdo tradicional pelo uso da razão, portanto com o abandono do recurso a uma causalidade transcendente, restando apenas a alternativa de transferir para o homem – como um demiurgo⁹ de si mesmo – a tarefa de criar suas próprias justificativas, bem como a construção de sua própria realidade. As idéias de uma teleologia natural (como a da tradição grega) e a de uma tele-teologia (como a da tradição cristã) deixam de ter sentido.

Diante da autonomia do sujeito, decorrente da Filosofia cartesiana, o problema passa a ser: como harmonizar, eticamente, um eu individual com a vida comunitária? As respostas são várias e, gradativamente, levam o processo ético-educacional a se distanciar da metafísica, ao mesmo tempo em que se aproxima das ciências.

O paradigma mecanicista, predominante nessa época, remete o processo ético-educacional à idéia de um novo homem a ser construído a partir de sua própria razão - sem o desígnio de Deus - “porque o homem aprendeu a empregar as leis da natureza de modo planejado e eficaz”. (HELVÉTIUS, 1993, p. 15).

⁸ Segundo o historiador Henry-Irénée Marrou, Cícero e Varrão traduziram a palavra grega *paidéia* pelo termo latino *humanitas* (MARROU, 1975, p. 159). Jaeger (1994, p. 14) também destaca o sentido clássico e originário de humanismo relacionado à *paidéia* grega, como sendo a Educação que se dá de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser.

⁹ Segundo Platão, Deus cria o universo, organizando a matéria pré-existente; palavra também empregada para designar uma criatura intermediária entre a natureza divina e a natureza humana. Neste caso, o homem como “demiurgo de si mesmo”, exclui essa intermediação e se torna seu próprio criador.

Tal paradigma se apóia na crença de que é possível o melhoramento moral da humanidade a partir da idéia de “progresso” e “futuro” presente na Filosofia iluminista. Sob o modelo da mecânica – como a nova ciência da natureza que estabelece as leis de causa e efeito para a física, para as paixões, para as idéias, para a medicina, para tudo – “inaugura-se a possibilidade de conhecer para poder intervir tecnicamente sobre a natureza física e humana”. Assim,

esse paradigma atua na concepção do processo pedagógico como construção e no conseqüente paralelismo entre o domínio de uma técnica para obter um artefato e o resultado desejado no campo da educação, no caso, a construção do homem moral (HERMANN, 2001, p. 41).

Entretanto, a idéia de progresso moral da humanidade, por meio da Educação, pressupõe que a prática pedagógica encontre um modo efetivo de agir e, para tanto, o que se constata é que a idéia de bem e de aperfeiçoamento moral, originária da tradição cristã, continua influenciando no pensamento pedagógico, mesmo quando ele pressupõe ação baseada na ciência. Nesse sentido, são expressivos os pensamentos de Kant, quando procura buscar novos fundamentos que justifiquem a ação educativa, independentemente da base teológica e a partir da criação da idéia de um humanismo universal.

As relações entre ética e Educação tomam outra direção no pensamento de *Kant* (1724-1804). Influenciado pelo pietismo – sob o qual foi formado na infância - pelo racionalismo cartesiano e pelos modelos empiristas e utilitaristas que se defrontavam com o racionalismo, Kant “concebe a moralidade como constitutiva da essência humana, mas insiste que a moral deve ter apoio em algo duradouro e estável”. (HERMANN, 2001, p. 57). A pretensão de Kant é realizar uma tarefa inaugural crítica, para a qual o ponto central da reflexão situa-se na razão.

Inicialmente, ele refuta o tema da felicidade – um dos temas da moral aristotélica – por não ser “um ideal da razão, mas da imaginação, que assenta somente em princípios empíricos” (KANT, 1974, p. 222). Para ele, valores históricos, tradição e costumes são irrelevantes para determinar a moralidade ou imoralidade das ações humanas. O que importa é que nossas ações sejam submetidas a procedimento formal conduzido pela razão e que possa, por isso mesmo, ser

universalizado como “máxima da ação”. Daí a substituição da idéia de felicidade pela idéia de *obrigação* que imprime à ética kantiana um caráter formalista.

O ponto de partida de Kant é o reconhecimento da diferença entre “causalidade da natureza” e “causalidade da liberdade” – o que o afasta do pensamento de Rousseau, pois este só considera a causalidade segundo as leis da natureza que, no dizer de Kant, gera cadeia de causas e efeitos que não admite começo absoluto. Para Kant, a causalidade da liberdade, diferentemente, é dotada de espontaneidade e pode gerar sucessão de efeitos a partir de uma concepção de absoluto, que se propaga no tempo.

Essa oposição, entre as duas causalidades, para Kant, não se resolve no terreno do que ele chamou de

'metafísica 'dogmática', mas pode aceitar solução conforme a *Crítica*, colocando a natureza no plano dos fenômenos e a liberdade no plano do *númeno*, onde a causalidade é puramente inteligível (o que gera a separação entre razão prática e razão teórica) (HERMANN, 2001, p. 59).

É assim que, para Kant, é pelo uso prático da razão teórica que o exercício da liberdade se torna possível, pois esta não é estado político ou decisão individual, mas idéia transcendental e, desse modo, ele rompe com a ética material de valores, uma vez que elimina tudo aquilo que é empírico (desejos, inclinações, particularidades) e afirma a moralidade como autodeterminação da vontade, independentemente do mundo sensível, ou seja, a autonomia pura da vontade esclarecida pela razão. Rompe também com a ética medieval – que dependia de Deus – e coloca a absoluta validade da moral na lei.

Kant propõe a moral do dever, contra a moral do sentimento (de Rousseau), pois, segundo ele “a máxima do amor por si mesmo (felicidade) só aconselha; a lei da moralidade manda”. (KANT, 1974, p. 25). Portanto, a lei moral é uma lei prática incondicionada e mantém relação recíproca com a liberdade, o que é condizente com um ser racional. A isso, Kant denominou *imperativo*¹⁰ *categórico*¹¹, ou seja: a

¹⁰ “Por ‘imperativos’, Kant não quer dizer precisamente ‘ordens’: ele quer dizer ‘ordens da razão’. Um imperativo é uma regra que é indicada por um dever [...] e que significa que se a razão determina completamente a vontade, a ação ocorreria infalivelmente de conformidade com essa regra” (WALKER, 1999, p. 9).

forma que a lei assume para um ser racional; é um princípio *a priori*¹², transcendental e por isso universalmente válido, o que quer dizer que todos os povos, independentemente de espaço e tempo, possuem um “dever-ser”. No imperativo categórico, a lei moral coage a natureza impulsiva e, portanto, na ética moderna a virtude se consagra como triunfo de superação do particular (os desejos egoístas) pelo universal (a lei).

Mais tarde, esse apelo universalista da razão foi interpretado como uma forma de controle e de submissão da particularidade e da natureza e, como lembra Guariglia (1993, p. 361), esses princípios se converteram “em base insubstituível de sustentação dos grandes estados nacionais modernos”, pois “incorporaram-se às constituições democráticas e asseguraram a vigência de determinados direitos básicos que o mundo antigo simplesmente ignorou”.

Com essa concepção moral baseada na vontade livre iluminada pela razão, Kant aposta fortemente num projeto educativo e formula, no seu *Sobre a Pedagogia*, suas reflexões pedagógicas deduzidas da ética. Para ele, Educação significa construção da dimensão moral do homem estruturando a passagem de uma primeira natureza para uma natureza ética. Em suas palavras:

A Educação *prática* ou *moral* é aquela que diz respeito à construção do homem para que possa viver como ser livre [...] o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco. [...]. O homem deve, antes de tudo, desenvolver suas disposições para o bem. [...] Tornar-se melhor, educar-se, [...] produzir em si a moralidade: eis o dever do homem (KANT, 1996, p. 20-36).

Kant (1996, p. 22-23) também prescreve que:

[...] é preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, [...]; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior teria edificado. [...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo a idéia de humanidade e sua inteira destinação.

¹¹ “[...] a lei moral não extrai sua força cogente de sua aptidão para promover algum objetivo nosso. Ela apenas nos diz o que devemos fazer. É isso que Kant tem em mente ao denominá-la ‘categórica’” (ibidem, p. 9).

¹² “Por ‘*a priori*’, Kant entende ‘independentemente da experiência e até de todas as impressões dos sentidos’. As verdades conhecidas pela razão pura são *a priori*. Elas incluem as leis lógicas e algumas outras verdades acerca do mundo, estabelecidas na *Crítica da razão pura*. Elas incluem também a lei moral. Verdades cognoscíveis apenas pela experiência são chamadas *a posteriori*” (ibidem, p. 8).

Como fica claro, pelos excertos anteriores, ele insiste na transformação da Educação como tarefa que tenha fundamentação científica, substituindo a referência religiosa e propondo a secularização do fundamento e, ainda, entendendo Educação como aperfeiçoamento moral da humanidade, como idéia de futuro e de progresso, presentes nas utopias modernas e no pensamento iluminista.

Hermann (2001, p. 64) assinala que “a passagem da filosofia kantiana para a Pedagogia é problemática, porque não resolve a mediação entre teoria e prática, através de um esquema plausível, ficando apenas a exigência do dever”. E argumenta:

Não é possível determinar qual caminho lógico ou prático seria necessário realizar para obter a moralização do homem. Isso já estaria subjacente na teoria kantiana que, ao separar razão teórica e razão prática, não pode deduzir o *ser* do *dever*. Assim [...], a teoria não faz encadeamento entre Educação e aprendizagem, uma vez que a ética kantiana promove uma Pedagogia dedutiva, sem descrever como se liga o objetivo da Educação com a própria ética.

Kant exige para a *razão prática* “o imperativo categórico”, decorrente da vontade livre, como um princípio *a priori*, o qual levaria a criança a agir a partir de planos educacionais elaborados e submissão a regras, ou seja, a “obediência voluntária”, fruto do reconhecimento pessoal de que as exigências são razoáveis e superiores aos caprichos momentâneos.

Neste particular, Kant contraria a própria idéia de “emancipação” – tema histórico do Iluminismo – e que consiste na crença básica de que o homem, com luta contra seu próprio egoísmo, pode evoluir da imaturidade para a maturidade, da heteronomia para a autonomia e chegar ao mais alto nível de desenvolvimento moral, tornando-se livre porque é racional, não só pela realização espontânea da lei moral, fundada no dever.

A epistemologia e a decorrente axiologia kantiana exercem influência na teoria da Educação até os dias atuais, principalmente na tentativa de mostrar o encadeamento entre o objetivo moral e a aprendizagem. É oportuno lembrar que a ciência pedagógica alberga diversas contribuições científicas que buscam a gênese do desenvolvimento moral como, por exemplo, os estudos de Piaget dirigidos para a compreensão da evolução do juízo moral na criança com o intuito de tornar mais efetiva a intervenção pedagógica.

A idéia predominante da tradição ética com fundamento na metafísica, desde os gregos até os modernos, aponta para a posição de que só há um único “Bem universal” capaz de condicionar uma “direção correta” para a educação: seja a Educação pela *areté*, como em Sócrates; para purificação da alma, como em Platão; para a *eudaimonia*, como em Aristóteles; ou como imperativo categórico como na ótica kantiana. Em qualquer uma dessas “direções corretas” a *pluralidade ética não encontra acolhimento*, pois fica subsumida pelas exigências da unidade.

5 Educação na desconstrução das éticas iluministas

A Educação interpretada como ética aplicada com aspiração de universalidade, baseada na metafísica como garantia integradora de sentido foi, pouco a pouco, perdendo força no mundo moderno em virtude da ausência de condições objetivas para realizar a “consciência ética” - como a segunda natureza moral e espiritual do homem - em decorrência do não cumprimento das promessas de igualdade e justiça e do deslocamento do poder da vontade para o narcisismo numa sociedade individualista.

A partir do século XIX, passa-se a duvidar da “educação para o bem e pela virtude”. No panorama filosófico, assiste-se ao início da desconstrução das éticas do *dever ser*, especialmente as da tradição iluminista. Segundo Loparic (1995), o quadro que se delineia é mais ou menos o seguinte: com o ente caracterizado pelas leis da ciência – natural ou histórica – a lei moral kantiana, ou o *imperativo categórico*, progressivamente vai perdendo credibilidade, não mais ocupando o lugar de destaque no comando sobre a natureza impulsiva. São os valores materiais e não mais as leis formais que passam a garantir o controle do existir humano. “Esse processo de substituição dos valores antigos e da lei moral culmina com Nietzsche” (LOPARIC, 1995, p. 71-72).

De fato, é com o pensamento de *Nietzsche* (1844-1900) que, no final do século XIX, se vai conhecer uma crítica radical à tradição metafísica que, de diferentes modos, tem a intenção de assegurar a validade do agir moral. O que ele põe em questão é o caráter de universalidade da ética e o sentido de educar para o aperfeiçoamento moral, dando início a um processo de desconstrução, pela crítica da moralidade, dos profundos hábitos mentais do ser humano e de todos os

pressupostos metafísicos. Nesse sentido, em *Humano, demasiado humano* (1878), Nietzsche (1983, p. 95, grifo nosso) afirma:

Temos fome, mas originariamente não pensamos que o organismo quer ser conservado, e esse sentimento parece fazer-se sentir *sem fundamento e fim*, isola-se e se torna *arbitrário*. Portanto: a crença na liberdade da vontade é um erro originário comum a todo ser orgânico, tão antigo que existe desde que existem nele emoções lógicas; a crença em substâncias incondicionadas e em coisas iguais é, do mesmo modo, um erro originário, igualmente antigo, de todo ser orgânico. Mas, na medida em que toda a metafísica se tem dedicado principalmente à substância e à liberdade da vontade, pode-se designá-la como a ciência que trata dos erros fundamentais do homem – mas, no entanto como se fossem verdades fundamentais.

Por compreender muito bem o caráter terrível de sua verdade, a qual consiste em levantar o véu daquilo que é tido como *verdade* e se descobrir que é *mentira*, Nietzsche propõe a *transvaloração de todos os valores* como um “ato de autognose da humanidade”. Para ele, a busca do Bem e do aperfeiçoamento moral e, num sentido mais abrangente, toda a função educadora do *ethos*, no qual se encontra o *sentido originário* da educação, tem sido uma história de crueldades.

Em *Para a genealogia da moral* (1887), procura mostrar que a formação de nossas noções e de nossos valores morais, produzidos pela educação, nada mais têm sido do que uma tentativa impiedosa de submeter a natureza impulsiva, pois “nada se passou sem sangue, martírio e sacrifício”. Logo no prefácio, Nietzsche (1887, p. 298 e 300) ressalta:

Felizmente aprendi a tempo a separar o preconceito teológico do moral, e não procurei mais a origem do mal atrás do mundo. Algo de escolaridade histórica e filológica, inclusive um inato sentido seletivo em vista de questões psicológicas em geral, transmudou em breve o meu problema neste outro: sob que condições inventou-se o homem aqueles juízos de valor, bom e mau? E que valor têm eles mesmos? Obstruíram ou favoreceram até agora o prosperar da humanidade? São um signo de estado de indigência, de empobrecimento, de degeneração da vida? Ou inversamente denuncia-se neles a plenitude, a força, a vontade de vida, seu ânimo, sua confiança, seu futuro? [...] Nós necessitamos de uma crítica dos valores morais, é necessário uma vez colocar a pergunta sobre o valor desses valores e, para isso, se necessita do conhecimento das condições e circunstâncias nas quais surgiram esses valores e nas quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como máscara, como sintoma, como tartufaria, como doença, como mal-entendido, mas também moral como causa, como remédio, como estímulo, como inibição, como veneno) como um conhecimento que não se teve até agora e nem foi desejado.

Segundo Hermann (2001), Nietzsche faz a denúncia de todos os sistemas de crenças e valores, apontando o que eles têm de ilusório e doentio. Diz que o homem, ao erigir um pensamento, uma moral, deseja impor ordem ao mundo; tem ansiedade de um sentido e não quer aceitar que todas as suas objetivações são frutos do desejo de que tudo caiba nos produtos do pensar, mas isso é o “auto-engano original do intelecto”. A capacidade de conhecer e produzir valores deriva da “vontade de potência” e esta, bem como a auto-afirmação, se manifesta nos movimentos instintivos, pois quando o homem entra em contacto com algo, ele o faz, prioritariamente, para conservar-se e daí resulta a pluralidade de forças e perspectivas que lutam pelo poder.

Portanto, não há um poder transcendente que dê sentido à vida: nem religião, nem moral legitimada pelo supra-sensível, pelo *a priori* ou por um princípio causal. Em decorrência disso, as categorias centrais da metafísica (verdade, unidade, finalidade) entram em decadência. “Convicções são prisões”, apregoa Nietzsche no *Anticristo* (1888) e, em *Para além de bem e mal* (1887), acusa a metafísica pela imposição de um ideal, de um indicativo de vida correta – sempre contra a vida – uma vez que um ideal é uma renúncia à realidade e se concentra em abstrações. Então, ele expõe o avesso do aperfeiçoamento moral, concentrando sua crítica contra toda forma de ascese (exercício espiritual), que traz o esvaziamento da força vital, como o registra neste trecho da Terceira Dissertação de *Para a genealogia da moral* (1887, p. 315):

[...] o ideal ascético brota do instinto de proteção e de cura de uma vida em degeneração, que por todos os meios procura manter-se e combate por sua existência; é indício de uma parcial obstrução fisiológica e cansaço, contra os quais os mais profundos instintos da vida, que permaneceram intactos, combatem sem descanso com novos meios e invenções. O ideal ascético é um tal meio: é pois, precisamente o inverso do que pensam os que veneram esse ideal – a vida luta nele e por ele com a morte e *contra* a morte, o ideal ascético é um artifício da *conservação* da vida. Se este foi capaz, na medida em que a história o ensina, de reinar sobre o homem e de adquirir poder sobre ele, em particular por toda parte em que a civilização e amansamento do homem foram levados a cabo, nisto se exprime um grande fato: o caráter *doentio* do tipo de homem que houve até agora, pelo menos do homem amansado, a luta fisiológica do homem com a morte (mais exatamente: com fastio da vida, com o cansaço, com o desejo do “fim”) (grifo nosso).

Para Nietzsche, a tradição moral eivada de ideais platônicos e de valores cristãos não leva o homem ao aperfeiçoamento moral, pelo contrário, leva à desvalorização da vida, à recusa da diversidade de experiências, ao freamento das pulsões, à negação da finitude. Com essa afirmação da ausência de sentido dos valores transcendentais, o pensamento nietzschiano desenvolve o niilismo (já em andamento em sua época). De acordo com Vattimo (1992, p.185),

o niilismo é a versão nietzschiana para o desencantamento da modernidade. O homem moderno foi capaz de perceber o caráter fictício da própria moral, da religião e da metafísica e o desencanto é a tomada de consciência de que não há estrutura, leis e valores objetivos. O que existe é criado pelo homem, fruto de seu impulso explicativo proveniente da lógica, que tudo enquadra em categorias.

O niilismo nietzschiano é um estado psicológico e, ao mesmo tempo, o resultado inconsciente da decadência da sociedade, como o filósofo registra nos seus fragmentos *Sobre o niilismo e o eterno retorno* (1881-1888)¹³:

§ 12. O *niilismo como estado psicológico* terá de ocorrer, *primeiramente*, quando tivermos procurado em tudo acontecer por um “sentido” que não está nele: de modo que afinal aquele que procura perde o ânimo. Niilismo é então o tomar-se consciência do longo *desperdício* de força, o tormento do “em vão”, a insegurança, a falta de ocasião para recrear de algum modo, de ainda repousar sobre algo – a vergonha de si mesmo, como quem se tivesse *enganado* por demasiado tempo... (p. 380).

§ 53. Há um efeito profundo e completamente inconsciente da *décadence* mesmo sobre os ideais da ciência: nossa inteira Sociologia é a prova dessa proposição. Resta objetar-lhe que ela só conhece por experiência as *formações de caducidade* da sociedade e inevitavelmente toma seus próprios instintos de caducidade como norma do juízo sociológico. [...] O *instinto de rebanho* [...] – uma potência que agora se tornou soberana – é algo fundamentalmente diferente do instinto de uma *sociedade aristocrática*: e tudo depende do valor das *unidades* que a soma tem para significar... Nossa inteira Sociologia não conhece nenhum outro instinto senão o do rebanho, isto é, dos *zeros somados* – onde cada zero tem “direitos iguais”, onde é virtuoso ser zero... (p. 382, grifo no original).

Segundo Hermann, (2001) Nietzsche radicaliza, atacando todos os fundamentos metafísicos e todos os ideais. Com isso, recoloca-se a pergunta sobre as relações entre ética e educação, posto que inviabiliza um ideal com validade

¹³Conforme Gérard Lebrun (apud HERMANN, 2001), esses fragmentos de Nietzsche foram publicados postumamente tal como foram encontrados. Eram anotações de Nietzsche para uma obra que ele pretendia compor com o título “Vontade de Potência” e entendia que seria sua obra fundamental. No entanto, morreu antes de efetivá-la.

universal, já que recusa sólidas verdades que assegurem à intervenção pedagógica, as certezas emancipatórias e as expectativas de controle sobre o comportamento correto.

Ainda essa autora, destaca que os comentadores¹⁴ da Filosofia de Nietzsche, com vistas a extrair dela as possíveis relações entre ética e educação, são unânimes em reconhecer que, na medida em que tal Filosofia descentra a individualidade, libertando-a dos constrangimentos morais e dos imperativos de utilidade, o único critério de moralidade passa a ser a própria vida, pois cada perspectiva moral forma-se da complexidade da própria vida, como uma entre outras possíveis.

Assim, a moral é uma forma de aparência da vida e sua validade – ao contrário da pressuposição universal – depende de perspectivas. Isso leva Nietzsche a afirmar que a vida não é moral, nem imoral e tampouco segue a lógica argumentativa do conhecimento, não havendo, portanto, nenhuma realidade objetiva que possa dar sentido à existência humana, mas só um princípio ordenador subjetivo, cuja função é tornar a realidade dominável e garantir a sobrevivência do sujeito.

Conforme Schäfer (1996, apud HERMANN, 2001), Nietzsche, como arauto da liberdade individual radicalizada, permite compreender o avesso da teoria educativa e por que esta tem dificuldade na recepção de seu modo de pensar. Além do seu extremo individualismo há também a dissolução da identidade entre educando e educador. O relacionamento entre ambos deve-se realizar sem a passagem da dependência para a independência, como a prevista na concepção da individualidade autônoma, resultando daí o problema da constituição de um pensamento pedagógico.

Hermann (2001) acrescenta que Nietzsche “desmascara” os conceitos pedagógicos originários da tradição – especialmente os do contexto do idealismo alemão – tais como: humanidade, autonomia, julgamento, razão, verdade, bem, mal, autenticidade, unidade de entendimento e de ação etc., dizendo que tudo isso seria apenas repressão sublimada e desdobramento de individualidade descentrada,

¹⁴ Tais comentadores são: Stephanie Hellekamps, Alfred Schäfer, Cristoph Turcke e Hans Georg Flickinger, usados por Nádja Hermann (2001) na obra referenciada.

procedendo, assim, à transvaloração de todos os valores e à destruição do primado da moral, deixando sem solo a tradição educativa.

De certo modo, para a teoria da Educação, o pensamento nietzschiano – da soberania trágica do homem – por um lado, resulta numa aporia, ou seja, numa dificuldade de ordem racional, decorrente de um pensamento único ou do conteúdo dele; por outro lado, ressalta o reconhecimento das contingências na vida humana, diante das quais a Educação não pode ter mais objetivo único e necessário, pois se vê forçada a um recuo em relação à definição rígida de sua finalidade.

A fecundidade do pensamento de Nietzsche para a Pedagogia se expressa enquanto *provocação* e *alerta*. Hermann (2001, p. 85) explica:

Provoca, porque introduz a suspeição sobre todos os fundamentos normativos da Educação, mostrando que o Bem e o aperfeiçoamento moral e todos os nossos ideais não são oriundos de uma elevação do espírito, mas de determinadas condições históricas. [...] Alerta a Educação na perspectiva de redimensionar seu programa meramente prescritivo, revelando que a produção de sistemas de idéias é expressão da *vontade de poder*, oculta na pretensiosa visão objetiva.

Depois dos ensinamentos de Nietzsche, a Educação deve enfrentar de forma reflexiva o idealismo, de modo a compreender suas armadilhas. O questionamento trazido por ele é uma das críticas mais profundas à idéia de ética universal que constituiu a base do projeto pedagógico moderno.

Ainda, consoante Hermann (2001), nessa crítica, Heidegger, Adorno, Horkheimer, Foucault e outros, acompanharam Nietzsche, todos eles, trazendo inseguranças quanto ao fundamento absoluto. Ressalta (p. 89):

Igualmente apontaram as dificuldades de levar adiante o progresso moral e a emancipação do homem, porque uma ética fundada na razão transcendente e capaz de oferecer um corpo coeso e articulado de princípios e normas com validade racional meta-histórica teria fracassado.

O poder das Ciências e das Tecnologias, atualmente, por exemplo, é muito ambíguo, porque elas podem ser usadas para fins duvidosos e como meios nem sempre propiciadores de aperfeiçoamento da humanidade, podendo, ao contrário, causar, intencionalmente, a morte de milhões de pessoas; que *valores* perpassam

este uso? Por meio de qual educação (com que fins) eles foram apropriados e vivenciados?

A grande necessidade de medicamentos para o combate às doenças infecciosas é, em geral, desconsiderada uma vez que a indústria farmacêutica considera essa clientela como de baixo poder aquisitivo. Enquanto isso, o mercado para curas de fungos da unha do pé, obesidade, calvície, rugas e impotência, chega a bilhões de dólares (GARDNER, 2002, p. 15).

As preocupações, no limiar deste século XXI, não mais se restringem a problemas pontuais; pois Wright (2007, p. 1-2) destaca:

Um relatório da Associação Médica Britânica (AMB) alerta: indústrias e governos podem explorar os avanços da genômica e da biologia para desenvolver fármacos que provocam colapso dos processos vitais — ou produzem soldados sem medo e sem memória. EUA, Europa e China seriam a vanguarda desta corrida para a morte. [...] As preocupações da AMB são múltiplas e universais, estendendo-se, para além da Grã-Bretanha, aos clínicos de toda parte. Elas dizem respeito, especificamente, a: 1. Envolvimento de médicos no planejamento e execução de ataque, usando drogas como armas; 2. Coleta de dados sobre os efeitos das armas em questão; 3. O papel da medicina e do saber médico no desenvolvimento de armas; 4. A dupla responsabilidade dos médicos — de um lado, não prejudicar pessoas; de outro, apoiar a "segurança nacional"; 4. O papel dos médicos no apoio à legislação internacional.

Daí a necessidade das reflexões críticas sobre as questões de ordem ética, *moral* e *política* disseminadas por meio da vivência de diferentes valores através dos tempos, por diferentes meios, e entre eles, a educação formal. Ao mesmo tempo em que a *relação originária* entre ética (Filosofia) e educação foi se tornando cada vez menos evidente, várias ciências modernas — principalmente a Psicologia e a Sociologia — colocaram a educação no foco de suas análises e, assim, a Pedagogia ampliou o espectro teórico de seu objeto.

Aos poucos, os intelectuais contemporâneos, especialmente os sociólogos, passaram a ver que a educação é o ato responsável pela organização da experiência dos seres humanos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade/identidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento dos diferentes grupos sociais, conforme se verifica nos próximos itens em que se aborda a visão de alguns sociólogos.

6 Contribuição da sociologia para a compreensão da apropriação e vivência de valores

No ensaio *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social*, escrito em 1950, Florestan Fernandes se refere à educação como o elemento social responsável pela organização da experiência dos indivíduos no dia-a-dia, pelo desenvolvimento de sua personalidade e garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.

Para ele, as práticas educacionais, isto é, as ações empreendidas com a finalidade de educar, estão diretamente relacionadas com as *técnicas aplicadas* – as quais devem à Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, grande parte de seu arcabouço teórico – com as *normas* vigentes e com os *valores compartilhados* pelos indivíduos, no contexto de uma sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico. Para a Sociologia, não há técnica pedagógica neutra: todas são construídas e utilizadas em meio a valores e normas.

Por “técnicas aplicadas” à educação, Florestan não entendia simplesmente os recursos formais utilizados para transmitir conteúdos, mas sim a própria Pedagogia, compreendida não só em sua dimensão filosófica, mas também científica. Assim, as técnicas embutidas nas práticas educacionais devem estar vinculadas às várias contribuições trazidas pelo avanço das ciências humanas, especialmente, às *normas* e aos *valores sociais*.

As “normas” são tanto as leis e regulamentos inscritos na estrutura jurídica quanto nas convenções estabelecidas no seio dos grupos sociais. E os “valores” são as escalas de aprovação e reprovação, de concordância ou discordância, de critérios de julgamento de si e dos outros, que nunca são individuais, mas coletivos, compartilhados pelos indivíduos na vida social. Desse modo, tanto na década de 50, conforme a visão acurada de Florestan Fernandes, como no alvorecer deste século XXI, olhar a educação do ponto de vista da Sociologia é compreender que, se a Pedagogia é o fundamento das práticas educacionais, *as crenças, os valores e as normas sociais são os fundamentos da Pedagogia*.

No mundo contemporâneo, a Sociologia – ciência que surge e se desenvolve com o advento do capitalismo – quando se aplica à educação, preocupa-se em reconstruir, sistematicamente, as relações que existem na prática cotidiana

entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, ou seja: a economia, a cultura, a política, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos sociais etc. São novos paradigmas, diversos daqueles da tradição antiga, medieval e iluminista.

A natureza da reflexão sociológica sobre a educação, que aparece na sistematização intelectual de seus fundadores¹⁵, está marcada, desde o nascedouro, por uma pergunta fundamental: como compreender as maravilhas e atrocidades deste novo mundo que se abriu com o desenvolvimento da grande indústria moderna, da sociedade dividida em classes, dos meios de comunicação, dos sistemas de informação, das mídias, dos recursos tecnológicos digitais e outras tantas inovações?

Não cabe neste texto uma explanação exaustiva das idéias educacionais de todos os sociólogos, mas alguns são importantes por se considerar que apontaram novos valores a serem apropriados e vivenciados no processo educacional; o mais instigante, sem dúvida, foi Weber, influenciado por Nietzsche.

6.1 Weber e a filosofia nietzscheana

Analisando-se os postulados de Weber (1998) sobre as regras burocratizantes presentes – tanto nas Instituições do século XIX, como nas do atual século XXI – percebe-se sua intenção em deixar clara a necessidade de romper-se o determinismo intrínseco a toda situação objetiva, buscando-se espaços para a autonomia do indivíduo, que lhe possibilitem ser livre. Assim, compete à Educação libertar, romper e revolucionar os modos de ação dos seres humanos, em vez de pensá-la como burocracia normatizante.

No entanto, cumpre esclarecer que a noção de burocracia em Weber precisa ser entendida como conceito ideal que não se encontra em estado puro na realidade, razão por que não se pode atribuir à burocracia nenhum juízo de valor.

¹⁵ Embora Augusto Comte seja considerado o pai da Sociologia e tenha lhe dado esse nome (inicialmente chamou-a de “física social”), Durkheim é apontado como um de seus primeiros grandes teóricos, sob a influência da Filosofia positivista, na França. Ele e seus colaboradores (entre eles seu sobrinho Marcel Mauss) se esforçaram para emancipar a Sociologia das demais teorias sobre a sociedade e constituí-la como disciplina rigorosamente científica. Na Alemanha, onde o pensamento burguês se organiza tardiamente e quando o faz, já no século XIX, é sob a influência de outras correntes filosóficas e da sistematização de outras ciências humanas como a História, a Economia e a Antropologia; a figura mais significativa como sistematizador da Sociologia é, sem dúvida, Max Weber.

Nessa ótica, Weber não apresenta a burocracia como um mal total, mas critica o fato de ela ser tomada como fim em si mesma, por meio da racionalização, eliminando a individualidade, ou seja, a capacidade de escolha das pessoas.

Modernamente, por influência do modelo econômico capitalista, a Educação, bem como as demais Ciências Humanas, em suas ações acadêmicas, apresentam um caráter tecnicista e utilitarista, como se pode observar, por exemplo, no desenvolvimento científico em que prevalece uma prática racional, com o compromisso de ampliar a possibilidade de o ser humano acumular riquezas para – por meio de suas posses materiais – conseguir provar sua dignidade de pessoa humana, isto é, constituir-se em ser o predestinado para a salvação.

Weber (1989) – em sua obra *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade acadêmica* – apresenta o que ele acreditava serem os problemas e polêmicas na vida universitária, expondo como pensava que devia ser o papel que o professor desempenha.

De um lado, agindo como técnico desportivo, direcionando a ação do estudante, como por exemplo, nas três flexões necessárias à técnica da “manchete” num jogo de vôlei. Nessa ação docente, o aluno como receptor passivo dos ensinamentos não exercita a liberdade de experimentar os conhecimentos de que se apropriou (se é que esta ocorreu), limitando suas possibilidades de inovações sobre sua ação. Por outro lado, o professor pode tão somente apresentar os saberes ao estudante, incitando-o à liberdade de agir conforme sua idiossincrasia. Neste posicionamento, o professor demonstra respeitar tanto as diferenças culturais (passíveis de existirem em uma sala de aula), quanto as diferenças individuais dos estudantes.

Defende-se, neste estudo, que não compete, pois, ao professor determinar os fins da Educação; não lhe cumpre agir segundo os princípios de uma ética universalista e não lhe compete o imperativo categórico kantiano do ‘dever ser’, em que o aluno (sem luz) será guiado por um mestre ‘iluminado’, onde, dentre outros aspectos, a disciplina o ensinaria a ser menos selvagem, mais polido e adaptado às regras sociais dos grupos em que se encontra inserido.

Acredita-se que, baseando-se em Nietzsche, Weber também postule a liberdade de o ser humano fazer escolhas ao enfrentar a dualidade inerente ao

próprio ato de viver: tensão sempre presente entre a *desordem*, as forças dos contrários e a *ordem* – luz e harmonia em tudo o que pratica. O professor precisa deixar claro que saber viver é enfrentar essa dualidade.

E como agir de forma ética? Principiando por discernir se a satisfação de suas vontades e desejos não prejudica o próximo e/ou o coletivo da humanidade. Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa (1888 -1935) aduz em um de seus versos: “sou o intervalo entre meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. Quando se usa a hermenêutica na interpretação deste excerto “[..] aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”, pode-se deduzir que os valores arraigados na ética universalista (socrática, platônica e aristotélica) influenciam a filosofia ocidental até os dias de hoje, ou seja, acredita-se que haja uma única “verdade”, passada de geração a geração, que deva ser aceita por todos.

Defende-se que não há uma única idéia de virtude, do que é Bem, do que é certo ou errado (visão racionalista), daí postular-se que os professores necessitem conhecer mais profundamente esta polaridade: ética universalista X pluralidade ética. Antônio Cândido (in NIETZSCHE, 1983, p. 411), em sua leitura de *O Andarilho*, fez uma colocação contundente que corrobora o verso de Álvaro de Campos: “há em nós um animal solto que compõe nossa personalidade e influi em nossa conduta”.

Nessa perspectiva, entende-se que a ação humana (a moral) apresenta ligações com a realidade da vida que se concretiza nas relações interpessoais, por meio de atividades entrelaçadas com os desejos, as crenças, julgamentos, descontentamentos e satisfações. Dessa forma, portanto, a moral e os valores são sociais, variando contextualmente através dos tempos. Há que se apreender muito bem isso. Carvalho, (2004, p. 33-34) atesta:

Numa época caracterizada pela falta de uma única verdade, absoluta e universal, impor ou propor a existência de verdades – com efeito, opiniões subjetivas – aos jovens é levá-los cada vez mais a entrarem num estágio de incerteza. Vivemos numa época de luta permanente entre as mais diversas esferas de atuação humana – do politeísmo de valores – o que impossibilita dizer qual juízo de valor é melhor. [...] A decisão sobre quais valores devemos seguir é algo que fica reservado apenas ao indivíduo.

Nietzsche (1983, p. 199), em sua obra *A Gaia Ciência*, ressalta que “o caráter do mundo é, ao contrário, por toda a eternidade, o caos, não no sentido da falta de necessidade, mas da falta de ordem, articulação, forma, beleza, sabedoria”. Ainda (p. 199-200), ressalta que não há leis na natureza: “nela não há ninguém que mande, ninguém que obedeça”.

Sob essa ótica, o ser humano vem, pois, enganando-se ao conceber o conhecimento como unívoco e harmonioso. Weber (1989) também comunga dessa idéia de que o conhecimento histórico-cultural seja tão somente uma das formas de se entender o significado da realidade, posto que consiga apreender uma parcela diminuta dos fenômenos culturais. Uma educação que se proponha, de modo unilateral, a determinar de que forma os indivíduos devem agir está, assim, fadada ao fracasso.

Defende-se, com base nos ensinamentos de Weber (1998), que a realidade não pode ser concebida a partir de referenciais universalistas, posto que hoje se apresentem inúmeras perspectivas diferenciadas de cultura para cultura e cada indivíduo age conforme o que “vale” para a cultura em que se encontra inserido.

Também, no uso que a humanidade vem fazendo da filosofia cartesiana, verifica-se o princípio errôneo do entendimento *parcial* dos seguidores de Descartes (1996) de que a ciência possa se arvorar com a capacidade de reproduzir o real de forma absoluta, propiciando um saber certo e verdadeiro¹⁶.

Kant (1986), no século XVIII, já questionara a possibilidade de a razão conhecer as coisas de forma absoluta; abriu-se, então, pelo esclarecimento, a possibilidade de a sociedade erigir-se com base em um conjunto de regras que tornassem o mundo um melhor lugar para se viver. Este ideal não se concretizou, pelo contrário, o excesso de regras e seus fins, de certa forma, o escravizaram; o homem continua a ser tratado como coisa, meio ou instrumento para se obter os fins que interessam ao Sistema (Estado) em detrimento de o indivíduo agir com autonomia, capaz de escolher fins que sejam bons, do ponto de vista de sua

¹⁶ Descartes (1996) postula a divisão dos diferentes campos dos saberes para se os apreender em suas especificidades, e, depois, realizar a síntese final para que se produza um conhecimento verdadeiro. No, entanto, o modelo cartesiano de currículo escolar compartimentado, vigente até hoje, (em que se perdeu a visão da complexidade, pois a síntese final não vem sendo efetuada), não dá conta da pluralidade dos valores no enfrentamento da dualidade existencial, posto que os saberes e valores se constituem e sedimentam-se em teia, em rede, são tecidos juntos.

dignidade de pessoa humana e dos interesses da própria humanidade como um todo.

Para que essa humanidade se concretize, há que sejam privilegiadas as relações interpessoais, daí a importância primordial da interação professor/aluno em que realmente o professor se interesse pelos projetos dos estudantes, seus anseios e desejos. Weber (1998) aponta a necessidade de *não se conceber a educação como ação técnica*, permitindo que as diferentes singularidades humanas se manifestem, desde que seja garantida uma educação como processo dinâmico sem regras estatuídas e fixas pela burocracia para não se incorrer em um cientificismo pedagógico.

Essa educação deve ser entendida como um *estado de permanente tensão* e o professor *não tem condições de propor fins* para as mudanças atitudinais dos estudantes; porém, deve esclarecer e propiciar condições de entendimento sobre a dualidade em que o ser humano sempre viveu e vive até agora: entre o dionisíaco (força dos contrários, das emoções) e o apolíneo (busca da luz, da harmonia e da ordem). *Não pode, pois, indicar qual a melhor escolha*, mas deve trabalhar com os alunos o senso crítico, *as conseqüências que recaem sobre suas opções de ação*, em suas tomadas de decisões. Essa *ação política* – seja para professores, estudantes, dirigentes do Sistema, em seus diversos campos – deve ter três qualidades: paixão, senso de responsabilidade e senso de proporções, conhecendo-se o *conflito* nelas existentes. Para isso é necessária a pluralidade ética, frente às contingências em que se vive no mundo atual, conforme se busca delinear no próximo item.

7 Educação e pluralidade ética no mundo contemporâneo

Muitos questionamentos têm ocupado o pensamento dos intelectuais contemporâneos, no sentido de buscar novos fundamentos para o agir humano. Rohden (1993) ressalta que, segundo *Horkheimer* (1895–1973), apesar de o formalismo kantiano ter justificado o respeito e os mesmos direitos para todos os homens, a atitude iluminista não obteve sucesso para medir o progresso moral dos seres humanos pelo desenvolvimento das capacidades espirituais do indivíduo e, ao mesmo tempo, tornar esse progresso obrigação de cada um.

Principalmente depois das duas grandes guerras do século XX, os filósofos reunidos na Escola de Frankfurt (especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse) denunciaram o caráter de domínio da razão (instrumental) apontando sua arrogância quanto às promessas libertadoras. Diante das diferentes formas de irracionalidades cometidas pelos homens e que se aguçaram no século XX, esses filósofos esclareceram que a tradição da razão ocidental teria tomado um caminho errado.

Emergiu, então, uma descrença na possibilidade de refletir sobre o relacionamento entre o raciocínio e o agir correto, abandonando-se a idéia iluminista de fundamentação racional da ação. Hermann (2001) incita às reflexões: em vez da validade de convicções racionais, não é o poder que direciona as ações humanas? No lugar da racionalidade do agir do homem não está a racionalidade do sistema? Será que no lugar da racionalidade do imperativo categórico não há só solução de problemas relativos à análise dos contextos?

Na tentativa de encontrar respostas para tantos questionamentos, os pensadores contemporâneos se vêem diante de dois problemas: a) a existência de uma pluralidade de razões em confronto intercultural; b) um receio diante do relativismo.

Hermann (2001) aponta que, ao final, percebe-se que talvez se esteja diante apenas de uma relativização do confuso absolutismo da razão, o que permite o surgimento de espaço para o particular, para o plural, que avança em todas as ciências e nas novas formas de agrupamentos sociais. Todavia, no terreno educacional essa problemática só vem sendo reconhecida tardiamente, pois a Educação, circunscrita ao âmbito existencial, tende a não se desvencilhar da segurança e da familiaridade. A isso corresponde a inevitável atração pela unidade que retarda o enfrentamento de questões relativas à pluralidade. Assim ela ensina (p. 91):

A pluralidade refere-se à multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e idéias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural. [...] Em nosso tempo, de modo geral, a pluralidade aparece como categoria que não se submete ao caráter unitário e universal absoluto pressuposto pelos fundamentos que, de forma persistente, justificaram a Educação na busca do mais alto aperfeiçoamento moral.

Segundo Hermann (2001), Jürgen Habermas – filósofo contemporâneo – atesta que, hoje, vive-se um tempo pós-metafísico, em que a metafísica e sua fundamentação foram abaladas pelo desenvolvimento histórico. As características desse tempo, conforme Habermas (1989, p. 15), seriam as seguintes:

a) a queda do pensamento totalizador, voltado para o uno e para o todo, questionado por um novo tipo de racionalidade metódica, sobretudo pelo método experimental das ciências; b) os conceitos tradicionais foram submetidos à destranscendentalização e a consciência histórica trouxe a emergência da finitude; c) o surgimento da Filosofia da linguagem em oposição à Filosofia da consciência e ao modo objetificador da ciência e da técnica; d) a relevância dos contextos do agir, invertendo-se a relação do primado teoria-prática.

Nesse sentido, o “pluralismo das múltiplas razões” substitui a “razão totalizante” e obriga o homem à busca de novos fundamentos para a ação, pois o mundo contemporâneo apresenta múltiplas e heterogêneas formas de vida, implicando ruptura dos vínculos originários entre a ética universalizante e a educação.

No mundo contemporâneo, Hermann (2001) adverte que o pluralismo passou a ser a condição da Ciência, da Arte, do Direito, da Política e da Educação como forma de correção da unilateralidade do pensamento, do gosto e da moral. Ele atua contra o egoísmo lógico, estético e prático, exigindo de todos e de cada um o entendimento da alteridade para que não se estabeleça a supremacia do pensamento único.

A autora destaca que o relativismo surge como uma tentativa de responder aos profundos conflitos éticos com os quais o ser humano se defronta, já que não encontra um código moral de validade universal capaz de solucioná-los coerentemente. Conseqüentemente, a verdade moral e sua justificação tornam-se relativas a fatores culturais sócio-históricos, ou seja, à pluralidade dos diferentes contextos. Nessa ótica, as normas e valores de um povo são determinados por uma situação histórica peculiar, para a qual conceitos e regras morais, numa perspectiva universal, são apenas abstrações incapazes de conviver com o diferente e o plural.

Em si mesmo, o relativismo ético é um argumento positivo na medida em que admite a complexidade da natureza humana e considera que é a variedade dos contextos sócio-culturais que possibilita a valorização ou não de uma pluralidade de

bens e na maneira como afirma que todas as moralidades são válidas do mesmo modo; e que ninguém pode emitir juízos de valor sobre os indivíduos com valores e critérios substancialmente diferentes daqueles aos quais eles se encontram vinculados.

Hermann (2001) aponta ainda que, no entanto, a radicalização do relativismo pode trazer problemas, sobretudo quando se argumenta contra a inferioridade das formas de vida de povos considerados primitivos e, sob uma suposta superioridade hierárquica e evolutiva de natureza humana universal, passando-se a emitir juízos que justifiquem políticas perversas de intervenção e colonização desses povos, como já aconteceu no passado e ainda continua a acontecer. As novas tentativas de fundamentação do agir moral preocupam-se em evitar o relativismo moral e buscam uma fundamentação não transcendental.

Como se viu, o esforço de fundamentar a ética sempre esteve presente na tradição filosófica, mas hoje essa exigência encontra grandes dificuldades, conforme observa Dutra (1997, p. 11):

Buscar fundamentar a exigência de validade das proposições morais era algo mais ou menos evidente na tradição filosófica moderna, agora, não é nem evidente que a Filosofia possa oferecer uma fundamentação dos princípios morais. Aliás, não é nem mais evidente que proposições morais carreguem em si uma pretensão de validade que se poderia chamar de análoga à verdade. Por isso, hoje, uma investigação filosófica que queira assumir essa tradição de tratamento da ética tem, de início, uma tarefa que a ética não tinha antes, a saber, como justificar a introdução de uma exigência de validade no domínio das proposições morais?

Sem dúvida, a Educação sistemática – ou seja, a Educação programada para a transmissão de “pacotes” intelectuais de conteúdos científicos atualizados e com vistas a fazer com que as novas gerações se apropriem, *pelo discurso*, de valores considerados democráticos e os vivenciem em todas as instâncias sociais – passou a ser um desafio para os educadores e para os governos nesta nova ordem econômica, social e política.

A Filosofia ensina a refletir sobre o cotidiano para que se direcione a prática político-pedagógica, isto é, definir, ter claro o que se ensina, a quem se ensina e para que se ensina, com o objetivo de construir o discurso contra-ideológico e vivificar a relação entre os indivíduos.

Já, do ponto de vista político, aprende-se a inserção no contexto sócio-econômico-cultural, analisando-se o universo da microestrutura da sala de aula dentro da macroestrutura da sociedade, para que surjam os questionamentos e se proponha a almejada transformação. Demo (2001, p. 90) adverte:

a formação dos professores precisa ser radicalmente revista e a Pedagogia que aí está não serve para nada, pois é todo o contrário da aprendizagem reconstrutiva. Não se trata, porém, de combater a Pedagogia, mas de inventar outra, na convicção de que é o estudo mais estratégico da universidade. [E continua, p. 95] [...] educação tem como objetivo fundamental gestar a autonomia.

A escola torna-se, portanto, o espaço político-pedagógico ideal para formar alunos com consciência crítica e espírito de cidadania plena, preocupando-se, entre outros aspectos, com os sintomas perturbadores, oriundos das mudanças trazidas pelo renascimento liberal, como o desenvolvimento da cultura do consumo entre a população, inclusive, a mais excluída.

Enfim, concorda-se com Hermann (2001) quando ensina que a relação da Educação com a Ética não pode ser de um otimismo sem medidas, entretanto, deve-se aceitar a imprevisibilidade e a vulnerabilidade, posto que de certa maneira o ser humano ainda permanece como enigma, isto é, ora age visando o bem, ora se dirige para o mal.

Assim, entende-se ser importante que educadores e governos tenham presente as palavras de John Dewey (1859-1952), registradas na epígrafe deste capítulo, para compreender que cada indivíduo, ao nascer, já encontra uma sociedade e uma cultura estabelecidas e que não se tem, inicialmente, outra opção, a não ser integrar-se a elas. Posteriormente, dependendo de uma multiplicidade de fatores (principalmente o tipo de Educação, pensando-se no hoje e nas gerações futuras), educadores e educandos podem vir a ser agentes transformadores. E para que isso ocorra, há que se ter política e políticas públicas fundamentadas na *ética da responsabilidade*, que é o que se intenta abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

POLÍTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a ética da responsabilidade

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (preâmbulo da CF/88)

Neste capítulo, analisam-se os conceitos de Política e Política Educacional, tendo como marco de referência a *ética da responsabilidade*, conforme enunciado no título que o encabeça, com vistas aos direitos do cidadão.

Para os gregos, era impossível falar-se em ética fora da comunidade política, uma vez que *polis* significava “comunidade dos iguais”, em que a vida humana propriamente digna de seres livres é inseparável da ética. Chauí (2003) coloca que a práxis por excelência é a política: ação voluntária de um indivíduo em vista de um fim considerado bom, portanto, ético. Conforme preâmbulo da Constituição Federal (CF)/1988, colocado como epígrafe, há necessidade de ética na política para se assegurar, então, os direitos dos cidadãos. Mas, que se entende por Política? O conceito de política teve inúmeras conotações com o correr dos tempos, determinadas por condições históricas.

1 Conceito de política

Política é atividade humana que diz respeito à vida pública. Etimologicamente, deriva de *pólis* que, em grego, significa “cidade”. Um dos conceitos, conforme ensina Chauí (2003), é o que aborda Política como arte de governar, de gerir os destinos da cidade. O *homem político* é aquele que atua na vida pública e é investido de poder para imprimir determinado rumo à sociedade, tendo em vista o interesse comum.

A ação política não é exclusividade de alguns. Cada indivíduo, enquanto *cidadão* (filho da cidade) deveria ter espaços de participação efetiva que absolutamente não se restringem apenas ao direito do voto. Este é somente um dos

instrumentos da cidadania nas sociedades democráticas. Portanto, todos os membros da sociedade têm uma dimensão política a ser exercida.

Embora não se confunda com as atividades comuns do homem (na família, no trabalho, no lazer etc.), a política, de certa forma, permeia *todas* as atividades humanas *o tempo todo*, interferindo na vida de cada um de múltiplas maneiras: na regulamentação legal das ações dos cidadãos; na gestão dos assuntos relativos à Educação, saúde, trabalho, abastecimento, transporte; nos aparelhos repressivos como tribunais, polícia, prisões.

Assim, é impossível pensar em um só setor da vida humana, no qual de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, a influência da política não se exerça na vida de cada um. Nessa ótica, ninguém pode, pelo menos conscientemente, se considerar apolítico, sob pena de a pretensa neutralidade justificar a política vigente. O homem despolitizado compreende mal o mundo em que vive e é facilmente manobrado por aqueles que detêm o poder.

Em todos os tempos e lugares, nas mais diversas situações, sempre houve homens dominando outros homens, homens lutando pela conquista e manutenção do poder, homens lutando contra a opressão e os abusos do poder. Essa constatação histórica, inevitavelmente, leva a perguntar: afinal, que justifica o poder? Quando é legítimo? Quais os seus fundamentos e limites? Por que tantos se submetem a tão poucos?

Na tentativa de responder a essas e a outras tantas questões, homens de todos os tempos elaboraram teorias as mais diversas, buscando explicações, ora nos mitos e nas religiões, ora em tentativas predominantemente racionais. Em qualquer caso, as teorias políticas são a expressão do mundo em que se vive. E não são apenas teorias, pois sempre trazem um convite à ação, seja para manter e justificar o *status quo*, seja para levar à transformação da sociedade pela utopia, pela reforma ou pela revolução.

Não cabe, aqui, uma análise de todas essas teorias para examinar como os homens, através dos tempos e nos diferentes espaços, perceberam os problemas decorrentes da vida em sociedade. Para isso, dever-se-ia estudar os clássicos!...

Registra-se, apenas, que na base de toda teoria política encontram-se as idéias de *soberania* e de *poder*. A soberania consiste no poder de mando de última instância, isto é, o poder supremo. E quando se pergunta qual o lugar ocupado pelo

poder, verifica-se a diversidade das respostas dadas na tentativa, todas elas, de justificar todo tipo de poder, inclusive o poder despótico. Daí as diferentes concepções de política. A partir da Idade Moderna, século XVII, surgiu o “Estado” como o único representante supremo do poder e do uso legítimo da *força*, ou seja, do poder de coerção.

Ainda hoje, conforme postulados de Aranha & Martins (1997), tais questões continuam presentes nas discussões políticas animadas, especialmente, pelas “correntes liberais” que defendem: 1) o Estado *laico*, recusando a intervenção da Igreja nas questões políticas; 2) a *economia de mercado*, segundo a qual existe um equilíbrio natural decorrente da *lei da oferta e da procura*, o que reduz a intervenção do Estado (teoria do *Estado mínimo*); 3) a *propriedade privada dos bens de produção*; 4) a garantia de funcionamento da economia a partir do princípio do *lucro* e da *livre iniciativa*, o que valoriza o espírito empreendedor e competitivo.

Em contraposição ao discurso das correntes liberais, as teorias socialistas¹, no século XIX, fazem a crítica ao modelo burguês-liberal frente às dificuldades reais enfrentadas pelos trabalhadores. Embora sejam teorias muito diferentes – identificadas com nomes como: Marxismo, Anarquismo, Social-democracia, Socialismo-real – de maneira geral, indicam necessidade de limitação da propriedade privada e da intervenção do poder público, a fim de garantir a igualdade social. Também criticam o individualismo burguês e exaltam a solidariedade, a cooperação e a responsabilidade social.

Especialmente depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo ocidental dividiu-se em dois blocos, com diferentes concepções políticas: de um lado, o “mundo liberal”, capitaneado pelos Estados Unidos da América do Norte e, de outro, o “mundo socialista” sob o comando da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Tanto num caso como no outro, as diferentes teorias não redundaram em ações sociais, públicas e governamentais que contribuíssem para que os povos se solidarizassem e os indivíduos se tornassem felizes. Pelo contrário, vive-se, nos dias

¹ Chauí (2003) ressalta que, em geral costuma-se identificar as teorias socialistas contemporâneas em dois grandes grupos: 1) o dos *socialistas utópicos*, como os franceses Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837), Proudhon (1809-1865), e o inglês Owen (1771-1858); 2) o dos que tentaram a elaboração do *socialismo científico* como os alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

atuais, sob os horrores do terrorismo em escala mundial e, em todos os países, há problemas de várias ordens, em maior ou menor grau.

No Brasil, os problemas são imensos e as Políticas Públicas, apesar de alguns esforços envidados a partir da segunda metade da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar (1964-1985), ainda não conseguiram propiciar efeitos satisfatórios. Já a Constituição Federal de 1988 prescreve em seu artigo 1º.:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. *Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.* (grifo nosso)

No entanto, a democracia ainda não se consolidou, as condições de vida digna estão longe de serem asseguradas e a população (grande parte ignara) não consegue se fazer representar no poder. Nessa perspectiva, pontuam-se, neste estudo, as lições dos clássicos que foram intérpretes autênticos de seu próprio tempo: Emmanuel Kant (1724-1804) e Max Weber (1864-1920), pois essas lições permitem estudar os temas recorrentes que se colocam em relação aos grandes problemas que afligem a humanidade, cada qual em seu momento sócio-histórico.

Estudando-se Kant, sucintamente, tem-se como recorrência do pensamento político o tema da *liberdade*: a) segundo a *doutrina liberal clássica*, “ser livre” significa gozar de uma esfera de ação, mais ou menos ampla, não controlada pelos órgãos do poder estatal; b) segundo a *doutrina democrática*, “ser livre” não significa não haver leis, mas criar leis para si mesmo, ser, portanto, autônomo.

Já as expressões de Max Weber (1998, 2004) passaram a fazer parte definitivamente do patrimônio conceitual das Ciências Sociais, uma vez que contribuiu, com seus escritos, para o enriquecimento do léxico técnico da linguagem pertinente a esse campo, dentre elas: poder tradicional e carisma, poder legal e poder racional, direito formal e direito material, monopólio da força, *ética da convicção* e *ética da responsabilidade*; esses verbetes se cristalizaram em uma proposição de filosofia política.

2 Política segundo Weber e Arendt

A noção de Filosofia política visa à determinação do conceito geral de política, ou da *essência da categoria do político*, seja por meio da “autonomia da política em relação à moral”, seja por meio da delimitação de seu campo em relação à Economia ou ao Direito.

Há, então, necessidade de uma filosofia cognoscitiva e propositiva, posto que haja temas reincidentes entre os clássicos anteriormente citados e suas teorias, o que induz à percepção de certa continuidade na História, que diz respeito também aos problemas enfrentados por essas diversas teorias. A recorrência de problemas, de enfoques e de soluções parece marcar toda a história do pensamento político, embora tenha havido algumas guinadas na História, como a decorrente da afirmação do *primado dos direitos sobre os deveres*, que o tema dos Direitos Humanos engendrou e que será abordado mais adiante. No entanto, defende-se ser difícil afirmar que direção a História seguirá e qual o sentido que ela tem; porém trata-se de uma visão realista, mas, não pessimista ou ingenuamente otimista.

Segundo Weber (2004) em *Ciência e política*: duas vocações, a política constitui-se na “direção do agrupamento político hoje denominado ‘Estado’ ou a influência que se exerce nesse sentido”; este autor identifica algumas formas de “fazer política”, as quais podem ter caráter profissional (“políticos profissionais”) ou ocasional (participação em eleições por meio do voto, por exemplo). Ao dedicar-se à política, o homem visa conquistar o poder, seja para realizar seus ideais, seja para obter prestígio.

A análise de Weber perscruta as motivações e sentimentos do “homem político”. Relaciona a política ao sistema capitalista ao utilizar o termo “Estado Empresa”, revela os “pecados” da atividade política e antevê um fato que ocorre ainda hodiernamente: a subordinação dos partidos aos processos eleitorais.

De um ponto de vista genérico, abrange qualquer tipo de liderança independente em ação. No sentido restrito, é qualquer tipo de atividade em que o Estado detém o uso legítimo da ação coercitiva – uma vez que se baseia na Constituição – por meio do poder, entendendo-se aqui, o sentido de *poder* como *uso da força* em determinado espaço físico, ou território; nessa perspectiva, o político profissional (representante eleito pelo povo) deve valer-se tanto da ética de *princípios* como da ética da *responsabilidade*, (conforme se delineia, proximamente,

no tópico 2.1), mantendo distância dos governados. Consegue melhor realizar seu trabalho se usar a burocracia.

No entanto, Weber (2004) critica a burocratização, pois em princípio, surgiu para garantir a liberdade dos homens e acaba por engessá-la por meio do uso excessivo da racionalização, deixando de respeitar o “espírito do povo” que é o produto da pluralidade das diferentes culturas. Sua sociologia busca compreender e explicar os valores aos quais os homens aderiram, e as obras que construíram como resultado de uma conduta produzida socialmente, ou seja, no coletivo.

Weber (2004) separa a Política da Ciência, pois o campo da política é irracional, influenciado pela paixão e a esfera da ciência, ao contrário, é racional e imparcial; a Ciência contribui para o desenvolvimento da tecnologia que controla a vida. O político apaixona-se, luta e precisa ter um princípio de responsabilidade, pois deve pensar nas consequências dos atos que pratica; acaba por entender a direção do Estado como correlação de força, impondo sua vontade aos demais membros da sociedade, lutando pelo poder dentro do próprio Estado.

Weber (1998) explica o papel do Estado, por meio dos conceitos de *autoridade* e de *legitimidade*, em que a um Estado corresponda uma população que obedeça à autoridade alegada pelos detentores do poder, e estes possuam sua autoridade reconhecida como legítima.

Complementando-se os ensinamentos de Weber, para uma compreensão mais abrangente do conceito de *Política*, entende-se necessário pontuar Arendt (2003) que postula: a *liberdade* e a *espontaneidade* humanas devem ser o sentido real da política; acima do significado usual mais burocrático da *coisa política* (questões do âmbito do mundo e da vida humana), que ressalta a organização e a segurança social.

Há que haver um espaço para o desenvolvimento dessa liberdade; o *objeto* da política é, pois, encontrar o individual, em que o homem deve ter tanto tempo quanto possível para si mesmo, para seu eu e o desenvolvimento deste. A política, então, baseia-se no fato da *pluralidade dos homens*; deve, portanto, *organizar e regular o convívio de diferentes*, não de iguais.

Em *O que é política?* (2003, p. 192), encontram-se entre os fragmentos das obras póstumas de Hanna Arendt as seguintes notações que ela fez quando se propôs a escrever o livro *Introdução à Política* – obra que não foi publicada²:

[...] os preconceitos filosóficos: contra a pluralidade, convívio e contra *opiniões*. Aqui, muito mais sério, porque não é preconceito sobre a política, mas sim uma condenação do que a política é de fato. Origem histórica em Platão – Sócrates. O estar-consigo-mesmo contra o estar-junto das opiniões. O agir não aparece, em absoluto. [...] a posição socrática: o único filosofar que tinha lugar em público. Contra isso, a Academia. Pressuposto: que eu, quando estou comigo mesmo (= pensar), sou dois e não um. A pluralidade penetra o estar-só. Por isso não se contradizer – lógica e eticamente (a virtude é ensinável – a propósito, atestar como toda coletividade política: o que não é ensinável é qualidade).

Arendt preocupou-se em deixar claro o que a *Política* é de fato, e com quais condições básicas da existência humana a *coisa política* tem a ver. O que se pode constatar dessa leitura, dentre outros aspectos, é que, de acordo com Arendt, Sócrates prescreve: parta do público, *seja como gostaria de parecer*, de sua aparência e brilho, enquanto, contrariamente, em leituras de Maquiavel (1999) apreende-se: *pareça como gostaria de ser*; parta do ser, pois ninguém pode ser sem alguém que o observe, ou seja, isso é mundanidade do homem.

O importante é que o homem pode agir, tomar iniciativas, impor um novo início, uma vez que, quando veio ao mundo que existia antes dele e que continuará existindo depois dele, era já, em si, um novo começo e, sempre que se começa alguma coisa, isso acontece em uma rede de relações, numa pluralidade de significações. O ser humano precisa estar ciente de que a restrição da liberdade, a repressão da espontaneidade e a corrupção do poder, que grassa mundialmente por meio de todo tipo de violência (simbólica, física e psíquica), são uma ameaça constante para a política dos pretensos sistemas liberais.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de se trabalhar, na prática pedagógica, os cuidados com a existência, a necessidade do agir e da realização pessoal, comparativamente à fixação do primado da restrita produção de produtos; necessita-se contrapor a felicidade coletiva e pública aos interesses privados, em que a liberdade do agir é agir em público, e público é o espaço original do político (a *polis* grega com o sentido de liberdade). Em Arendt (2003, p. 23) encontra-se:

² Os sete manuscritos foram entregues, depois de sua morte (1975), junto com o espólio literário restante, à Biblioteca do Congresso em Washington. (Notas da editoria, p. 138).

[...] o homem, tal como a filosofia e a teologia o conhecem, existe – ou se realiza – na política apenas no tocante aos direitos iguais que os mais diferentes garantem a si próprios. Exatamente na garantia e concessão voluntária de uma reivindicação juridicamente equânime reconhece-se que a pluralidade dos homens, os quais devem a si mesmos sua pluralidade, atribui sua existência à criação *do* homem. (grifo no original).

A política baseia-se na pluralidade dos homens, embora Deus tenha *criado o homem* (singular); já que os *homens* são um produto humano do mundo, da natureza humana, constituindo-se a primeira célula social a família, na segurança aparente que os diferentes graus de parentesco proporcionam. Quando se verifica na família a participação ativa na pluralidade, começa-se a “bancar Deus”, ou seja, a agir como se houvesse possibilidade de sair, de modo natural, do princípio da diversidade: tenta-se criar *o homem* na imagem de si mesmo.

A solução para a impossibilidade da política dentro do mito ocidental da criação do homem é a transformação ou a substituição da política pela História, tal qual, por meio de uma história mundial, a pluralidade dos homens é dissolvida em *um* indivíduo-homem, depois também chamada de Humanidade; daí o lado desumano da História, que só em seu final se afirma totalmente na política. Segundo Arendt (2003, p. 24), em assim sendo, o homem só é livre no conceito *intra* da política, isto é, “nem movidos por nós mesmos nem dependentes do material dado; [...] a criação *do* homem por Deus está contida na pluralidade”. No entanto, a política organiza, *a priori* as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade *relativa* e em contrapartida às diferenças *relativas*.

A contemporaneidade vive uma situação na qual não sabe, pelo menos ainda, mover-se politicamente: confunde-se aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresenta-se a catástrofe como intrínseca à própria natureza da política, sendo conseqüentemente, inevitável.

Hermeneuticamente, percebe-se, de um lado, um medo de que os homens possam eliminar-se por meio da política e dos meios de violência de que se podem valer e, por outro lado, há uma esperança de a Humanidade “ter juízo” e, em vez de eliminar-se a si mesma, eliminar a política. Um meio para que isso viesse a ocorrer – se não fosse utópico – posto que se entenda a política como uma relação entre dominadores e dominados – seria o governo mundial transformar o Estado em uma máquina administrativa, liquidando, burocraticamente, os conflitos políticos e substituindo os exércitos por tropas da polícia.

Arendt (2003) destaca que, todavia, essa esperança não seria utópica se os homens se apresentassem como atuantes, conferindo aos assuntos do mundo uma durabilidade que não lhes é própria; pode-se observar, historicamente, nos movimentos totalitaristas como o Nazismo, por exemplo, em que se conseguiu varrer do mapa o homem enquanto ser atuante, preconceituosamente.

Hoje, nas democracias de massa, processo similar ocorre pelo fato de o Homem achar-se impotente e, ainda, num torvelinho de consumir e esquecer (alienação), girar em torno de si mesmo de forma contínua, preso inconscientemente, aos aspectos político-econômicos. Arendt (2003, p. 28) aduz: “o pensamento político baseia-se em essência, na capacidade de *formar opinião*”.

Todo *preconceito* tem um conteúdo original de verdade; ainda, observa-se que o preconceito se antecipa ao *juízo*, recorrendo ao passado e predominando na estrutura político-social; só o ser humano é julgado, em detrimento do próprio critério e de sua adequabilidade para o mensurar. No entanto, há um outro tipo de julgamento que recorre à própria evidência da coisa julgada, à capacidade humana do discernimento e não se limita a apenas ordenar e subordinar. Ocorre que predominam na política os preconceitos: visões de mundo fechadas ou ideologias que são alçadas a tudo explicar, pretendendo compreender a realidade histórica e política; os preconceitos são, pois, inconvenientes. Arendt (2003, p. 32) ressalta:

Essa falha dos parâmetros no mundo moderno – a impossibilidade de se julgar o que aconteceu e acontece de novo todos os dias, segundo critérios fixos e reconhecidos por todos, de subordiná-lo como caso de um esquema geral bem conhecido, assim como a dificuldade, estreitamente ligada a isso, de indicar princípios de ação para o que irá acontecer – foi descrita, como um niilismo inerente à época, como uma desvalorização de todos os valores, uma espécie de crepúsculo dos deuses e catástrofe da ordem mundial moral.

Sob essa ótica, a perda de critérios do discernimento humano torna-se preocupante quando se supõe que os homens não se encontram em condições de julgar a coisa em si e que dependem de critérios pré-estabelecidos que direcionem seu julgamento. Nesse ponto de vista, está perdido o estudo da “história” do mundo, reduzindo-se a preocupação ao estudo das formas de conduta social e depois dos homens frente a essa sociedade, em que se exclui o homem atuante, o poder individual cuja posse qualquer pessoa pode ter.

Os homens agem na realidade, no mundo real e por ele são condicionados, então, justamente por isso, toda catástrofe, por exemplo, determina-os; o mundo é, pois, o resultado do fazer humano, capacidade pertencente à natureza do homem. O que está em jogo é a vida, a continuidade da existência dos homens e de toda a vida orgânica da Terra e não somente a Humanidade, em que a vida da sociedade é dominada pela necessidade e não pela liberdade, daí a presença do trabalho: labuta-se, sobretudo, para obter-se o necessário para a vida.

O ser humano precisa, assim, saber discernir sobre o que lhe é realmente necessário em termos de vida, adquirir a capacidade de *ver*, de fato, as coisas do mundo sob diferentes ângulos. Conforme Arendt (2003, p. 101), “isso significa, politicamente, passar a saber abranger as muitas posições possíveis no mundo real, a partir das quais a mesma coisa pode ser contemplada e nas quais apresenta os aspectos mais distintos, apesar de seu caráter particular”.

Há, portanto, que se resgatar o ponto de vista dos sofistas, a capacidade de argumentar para que se constitua a *coisa política* em que (ainda, na p. 101) se encontra: “*compreensão num estado de coisas político não significa outra coisa que ganhar e ter presente a maior visão geral das possíveis posições e pontos de vista, dos quais o estado de coisas pode ser visto e a partir dos quais pode ser julgado*” (grifo nosso).

Ocorre que essa liberdade da coisa política depende totalmente da presença da igualdade do direito de muitos, conforme prescreve também a Constituição Federal/88, aposta em epígrafe neste capítulo. Quando esses outros com direitos iguais e suas opiniões particulares são abolidos, ninguém é livre e ninguém está apto para a compreensão.

Nessa perspectiva, política supõe *liberdade de ação*, mas não o agir do indivíduo isoladamente, mas sim em uma organização de homens entre si, ou seja, a liberdade só surge quando muitos seres humanos se reúnem e só pode existir enquanto ficarem juntos. Quando emerge o poder da força, são aniquiladas todas as coisas políticas, ou seja, todo o mundo surgido no estar-junto entre os homens.

Essa força se apresenta em todos os processos humanos de produção e acaba por destruir o espaço vital – uma realidade político-histórica alojada no caminho da negociação política. Quando um povo perde, por exemplo, sua liberdade estatal, perde sua realidade política, mesmo que consiga sobreviver fisicamente.

Uma forma de exercer essa força, encontrada pelo Estado é por meio da Burocracia como se apresenta em Max Weber (2004) e prevalece até os dias de hoje, propiciando o desencantamento do mundo.

2.1 Educação e desencantamento em Max Weber

Diferentemente da concepção *organicista* de Durkheim (1978) e da concepção *materialista* de Marx (1983) – que partiram da idéia de que só é possível compreender as relações entre os homens compreendendo-se a sociedade que os obriga (em diferentes níveis e medidas) a agir de acordo com forças estranhas e impositivas às suas vontades individuais, barreiras externas estas, contra as quais quando esclarecidos se embatem –, a sociologia do alemão *Max Weber* parte de outro ponto de vista, enquanto busca explicar o sentido *subjetivo* da ação social.

Primeiramente, refuta a idéia de que a sociedade é uma “coisa” exterior e coercitiva que determina o comportamento dos indivíduos, mas sim o resultado de uma enorme e inesgotável fonte de interações interindividuais; não é, também, “algo que pesa sobre” os indivíduos, mas algo que se *veicula* entre eles.

O ponto de partida do pensamento sociológico de Weber, em virtude de sua formação histórica consistente, reside no conceito de *ação social* e no postulado de que a *Sociologia é uma ciência compreensiva*. Assim, se recusa a tratar os “fatos sociais como coisas” e a “sociedade como uma coisa em si”, preferindo falar como um historiador que entende a realidade da vida social, bem como o mundo natural, como um conjunto inesgotável de *acontecimentos* “Portanto, para a sociologia weberiana, os acontecimentos que integram o social têm origem nos indivíduos” (COSTA, 1997, p. 74).

No Capítulo I – Conceitos sociológicos fundamentais – de seu livro *Economia e Sociedade*, Weber, contrariando Durkheim, esclarece que: falar de “fatos” sociais como se fossem “coisas” é tacitamente impossível, porque as “coisas” podem ser vistas de diferentes maneiras por diferentes indivíduos, embora vivam na mesma sociedade e na mesma época, assim como também expõe Arendt (2003). E, mais ainda: pode ser que algumas “coisas” que um indivíduo vê podem nem ser “coisas” para outros indivíduos. Isto, porque, os homens vêem o mundo que os cerca a partir de seus *valores*, os quais são naturalmente compartilhados, mas foram introjetados, isto é, *subjetivados* de modos distintos, conforme o processo de

interação em que o indivíduo está inserido. No momento de agir, os indivíduos podem apresentar comportamentos diferentes, conforme o modo de assimilação do meio cultural em que vivem e, sobretudo, conforme os diferentes tipos de racionalidade empregados por eles.

Então, para Weber, a *realidade* é algo como o encontro entre os homens e os valores aos quais eles se vinculam, e que se articulam de modos distintos no plano subjetivo. Além disso, como a realidade é infinita, apenas um fragmento de cada vez pode ser objeto de conhecimento e, portanto, é preciso que o investigador esteja atento para o fato de que o “todo” (a sociedade) reside na interação entre as “partes” (os indivíduos) e não é possível conhecer todas elas ao mesmo tempo, porque são muitas e se renovam continuamente, permitindo que os fluxos da mudança e as cristalizações da permanência se combinem na vida social.

A sociedade, para ele não é um bloco, mas uma “teia” e, na seleção de um fragmento a ser investigado, estarão presentes os valores do próprio investigador, pois ele próprio faz parte dessa “teia” ou de alguma outra. Trata-se de um processo subjetivo, o que, no entanto, não compromete a objetividade do conhecimento, desde que o investigador leve em consideração na interpretação das ações e relações, os valores do ator social, isto é, daquele que pratica a ação, e não os seus próprios valores.

Desse modo, para Weber, ao pensamento científico compete o *desvendamento* do real e como o real é inesgotável, fragmentário e especializado, a produção científica tende a disseminar-se pela sociedade por meio da educação. Assim, as Ciências Sociais (que Weber prefere chamar de “Ciências da Cultura”) são vistas como a possibilidade de captação da interação entre homens e valores no seio da vida cultural, isto é, a captação da ação social.

Segundo Weber (1998, p. 37), a *ação social* ocorre quando um indivíduo leva os outros em consideração no momento de tomar uma atitude, de praticar uma ação. Num texto de 1913, intitulado *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva*, Weber define ação e o tipo de ação que interessa à sua sociologia:

[...] por “ação” (incluindo a omissão e a tolerância) entendemos sempre um comportamento compreensível com relação a “objetos”, isto é, um comportamento especificado ou caracterizado por um sentido (subjetivo) “real” ou “mental”, mesmo que ele não seja quase percebido. [...] A ação que especificamente tem sentido para a sociologia compreensiva é, em particular, um comportamento que: 1) está relacionado ao sentido subjetivo

pensado daquele que age com referência ao comportamento dos outros; 2) está co-determinado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir deste sentido mental (subjetivamente).

Weber (1998) anteviu, então, nos estudos da cultura uma potencialidade peculiar à investigação das existências humanas: sua intrínseca parcialidade e conceituação contextualizada; uma reflexão acerca de alguns ângulos do significado da ação política iluminada pelos desafios de cada individualidade histórica.

Já, para Marx (1983), a *política* é a luta (de classes) pelo poder de *Estado*. A política é concebida, portanto, como uma atividade específica, voltada para um objetivo específico (a manutenção ou conquista do poder de Estado), embora esteja indissoluvelmente ligada às demais práticas sociais. Pensa-se no social, portanto, não nas vidas humanas. Essa atividade específica que é a política, é concebida também como uma luta (pelo poder de Estado) porque seu campo de ação é constituído por interesses contraditórios de classes e frações de classe: a política é luta e, no limite, pode transformar-se em guerra, como muitas ocorridas ao longo da história da humanidade.

Enquanto nas teorias de Durkheim e de Marx, a ordem social submete os indivíduos como força exterior a eles, para Weber, ao contrário, não há oposição entre indivíduo e sociedade: as normas sociais só se tornam concretas quando se manifestam em cada indivíduo sob a forma de motivação. Cada sujeito age levado por um motivo que lhe é dado pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade.

Assim, na teoria weberiana, o *homem* passou a ter, enquanto indivíduo, significado e especificidade. É ele que dá sentido à sua ação social na medida em que estabelece a conexão entre o motivo da ação, a ação propriamente dita e seus efeitos.

Para poder estudar os diferentes tipos de ação social Weber – embora compreendendo que, empiricamente, os motivos que levam o homem a agir podem não ser únicos – num esforço metódico de abstração, procurou isolar tipos “puros” de ação social. Assim, estabeleceu os seguintes tipos de ação social: a) *ação social racional com relação a fins*, como por exemplo, o indivíduo que vai à escola pensando em se formar, ter uma profissão e, no futuro ganhar dinheiro, ter status social etc.; b) *ação social racional com relação a valores*, como por exemplo, o

indivíduo que vai à escola porque na sua formação familiar a escolarização é um valor importante e foi incorporado pelo próprio indivíduo; c) *ação social racional com relação ao regular*, ou seja, o caso do indivíduo que vai à escola porque todo mundo do seu círculo social vai e ficaria muito constrangedor dizer aos amigos que não vai (neste caso, o indivíduo estaria calculando – e por isso seu comportamento é racional – com relação à média de comportamentos aceitos em seu grupo específico); d) *ação social afetiva*, como no caso do indivíduo que vai à escola para estar com os amigos ou porque gosta de alguns professores, ou porque é lá que encontra a namorada etc. (neste caso, a ação social é desencadeada por um motivo irracional). Segundo Rodrigues (2001, p. 67),

o método de Weber é individualista não porque ele prefira o indivíduo, nem muito menos a psicologia individual, em detrimento da sociedade, mas porque para ele *o indivíduo constitui o único portador de um comportamento provido de sentido, de intencionalidade*. Em consequência, conceitos como Estado, capitalismo, Igreja, para sua sociologia, reduzem-se a categorias que se referem a determinados *modos de o homem agir* em sociedade. A tarefa da sociologia é interpretar este agir de modo que ele se torne um agir compreensível e isto significa, sem exceção, um agir de homens que se relacionam uns com os outros (grifos do autor).

Apesar da ênfase dada à ação individual, Weber assinala que, ao agir, o indivíduo leva em consideração a ação dos outros e é isso que torna sua ação uma ação social. Além disso, todo indivíduo é obrigado a relacionar-se também com as normas sociais institucionalizadas, as quais exercem influência em seu agir, na mesma medida em que são resultado do agir dos próprios indivíduos ao longo do tempo. Portanto, as relações do indivíduo com as instituições sociais são como que “uma via de mão dupla”, pois o indivíduo se liga às estruturas sociais e estas ao indivíduo.

Para melhor explicar a ação social e as ligações do indivíduo com as instituições sociais, numa via de mão dupla, Weber distingue os conceitos de “comunidade” e “sociedade”.

Para ele, *agir em comunidade* é aquele agir que se baseia nas expectativas que os indivíduos têm em relação aos outros. Por exemplo: se alguém diz “bom dia” ao encontrar um amigo ou um conhecido, é porque espera que lhe respondam “bom dia”, do mesmo modo. Se o comportamento dos indivíduos, no dia-a-dia, fosse totalmente imprevisível, seria difícil ou mesmo impossível viver. Assim, para Weber,

o agir em comunidade se explica por aquilo que ele chamou de “juízo de possibilidade objetiva”, ou seja, pela existência objetiva de uma maior ou menor possibilidade de que as expectativas de reação à ação sejam previsíveis.

No caso das “ações racionais”, cada indivíduo espera que os outros também ajam racionalmente para que cada um possa, não só atingir seus fins, mas também na expectativa de que seus valores, crenças e sentimentos tenham algum fundamento para os outros, ou mesmo na expectativa de que os outros se comportem de um modo regular, na média dos comportamentos geralmente usuais para uma dada situação. Ou ainda, se comportem de modo emotivo, ou seja, de modo irracional. Resumidamente: *agir em comunidade é comportar-se com base na expectativa de que os outros se comportem de um modo semelhante.*

Na explicação de Weber, o *agir em sociedade* é algo mais específico. É também um agir comunitário *com a diferença de que as expectativas individuais têm por fundamento os regulamentos sociais vigentes*, supondo-se que tais regulamentos tenham sido feitos justamente com o objetivo de que os homens ajam de acordo com suas determinações, e não de outra maneira. Portanto, os regulamentos sociais funcionam como espécie de condensação de expectativas recíprocas e, em consequência disso, tornam o universo social organizado e inteligível pelos atores individuais. Quando isso ocorre, Weber diz que há *ordem social*.

Entretanto, segundo ele, a validade da norma não se baseia só nas expectativas recíprocas; quanto mais socialmente estiver disseminada a convicção de que as regras são *obrigatórias*, mais bem fundamentadas serão as expectativas dos comportamentos de uns indivíduos em relação aos outros e é isto que determina a diferença entre *Convenção* (em que o regulamento é garantido apenas pela *desaprovação social* com relação aos infratores) e *Direito* (em que a validade do regulamento é garantida pela *coerção* e pela *punição*).

Em busca de seus objetivos e levando em consideração a existência da norma, seja pela Convenção ou pelo Direito, o ator social pode, deliberadamente, fazer parte de uma coletividade orientada de modo comum por esses referenciais. A esta coletividade Weber dá o nome de *associação racional com fins*, em que os próprios membros da associação estipulam os “órgãos”, os “fins”, os “estatutos” e o “aparato de coação” da associação.

Convencionados os comportamentos, cada sócio confia e espera que todos ajam de acordo com o que foi estabelecido, ao mesmo tempo em que o que foi estabelecido passa a ser orientação de sua própria conduta. Quanto mais as pessoas assimilam subjetivamente a obrigatoriedade das normas, mais aumenta a previsibilidade dos comportamentos e é só quando as pessoas aceitam um quadro normativo que a institucionalização se completa.

Weber (1998) observa ainda que uma associação com fins, definida pela existência de regras gerais e de órgãos próprios, quando plenamente desenvolvida, não é formação social efêmera: mesmo com a contínua renovação dos sócios a associação permanece na medida em que as regras e os órgãos permaneçam. A estas associações, ele chama de *instituições* e registra que são inúmeras as instituições criadas pelos homens ao longo da história, como por exemplo: igrejas, clubes, escolas, empresas, mercados etc.

Para a maioria delas, os indivíduos escolhem pertencer (por adesão) ou deixar de pertencer (vendendo suas cotas de participação, deixando de freqüentar etc.), mas com relação à associação política mais abrangente de todas, que é o Estado, é diferente: o pertencimento não é voluntário. Ninguém escolhe ser membro deste ou daquele Estado. Isso é algo que se verifica em decorrência do local de nascimento³ de cada um: se é brasileiro, chinês ou mexicano, não por opção, mas por nascimento. Ao nascer, cada indivíduo, encontra um conjunto de regras prontas que regulam a vida do seu Estado, as quais foram criadas por outros indivíduos em tempos passados, mas não são eternas; continuam a ser criadas, podem ser mudadas e, para isso, é necessária a participação de cada um.

Weber insiste em frisar que, historicamente, as associações políticas humanas, e o Estado em particular, passaram por um gradativo processo de institucionalização em que as regras foram se tornando *cada vez mais racionais*, isto é, feitas para atingirem fins específicos e estabelecendo meios cada vez mais adequados para que tais fins possam ser atingidos.

No caso do Estado, há um poder de imposição que se baseia numa influência específica à qual Weber chama de *dominação* e esta, por sua vez, se baseia, entre outras coisas, na possibilidade de aplicação de uma coação (física ou

³ Chico Buarque de Holanda em *Partido Alto*, canta assim: "Deus é um cara gozador, adora brincadeira, pois pra me botar no mundo tinha o mundo inteiro. Mas achou muito engraçado me botar cabreiro. Na barriga da miséria, nasci brasileiro".

psíquica). O agir segundo esses fins garantidos pela aplicação da coação é um agir segundo um *consenso*. O autor esclarece ainda que quando as pessoas obedecem às regras não só porque temem a punição, mas também porque introjetaram a norma e, portanto, estão convencidas da necessidade de obedecer, então a dominação se baseia no *consenso da legitimidade*.

Em resumo: para Weber, a história humana é um processo crescente de racionalização⁴ da vida, de abandono de concepções mágicas, tradicionais e religiosas como justificativas para o comportamento dos homens e para a administração social; é um processo pelo qual o mundo passa a ser organizado segundo *formas de dominação legítima*.

Nesta outra tipologia, Weber distingue três formas de dominação legítima: a) *dominação tradicional*, cuja legitimidade se baseia na tradição; b) *dominação carismática*, que tem por base da legitimidade o carisma do líder; c) *dominação racional-legal*, na qual a dominação tem por base a racionalização (adequação entre meios e fins) subjacente à lei.

Segundo Rodrigues (2001), o Estado Moderno, especialmente no Ocidente, é uma associação que caminha, tendencialmente, para o tipo de dominação racional-legal e para a burocratização, pois, para fazer cumprir as regras racionais, é necessária uma burocracia cada vez mais complexa. Ainda, Lakatos (1997, 79) ressalta:

Para Weber, no capitalismo moderno, a burocracia está baseada na razão e no direito, tendo emergido de forma hegemônica com o surgimento do Estado Moderno; ele é assim, uma organização burocrática, constituída de uma elite dirigente, de um funcionalismo civil e militar, dotada de poder para legislar e tributar, detendo o poder das máquinas (meios de produção) e garantindo a apropriação do excedente.

Da perspectiva sociológica histórico-compreensiva de Weber podem ser extraídas algumas implicações para a Educação. Em primeiro lugar – segundo parece –, a Educação, para ele, é o modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes

⁴ Morin (2002), também, em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, estabelece diferença entre *racionalidade* - “que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as idéias que compõem a teoria, [...]” e *racionalização* - “fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica”; esta é fechada, enquanto a racionalidade é aberta.

colocou à disposição. Em segundo lugar, ele analisa a educação sistemática como um “pacote” de conteúdos e de disposições, voltados para o *treinamento* de indivíduos que, de fato, tenham condições de operar essas novas funções, de gerenciar o Estado, as empresas e a própria política, de um modo racional.

Para Weber, o Oriente aparece como o protótipo da administração irracional;⁵ ele considera que nos Estados Nacionais, instituídos a partir da Idade Moderna – os únicos em que o capitalismo pode prosperar – tudo é muito diferente: eles se fundam na burocracia e no direito racional.

Portanto, educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais; passou a ser, também, fundamental para a empresa capitalista, pois ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios e precisa de profissionais treinados para isso.

O novo homem a ser forjado, pela educação, para conviver com o capitalismo no Estado capitalista, segundo a concepção de Weber, vai além do simples profissional da empresa ou da administração pública. É um homem racional, livre de concepções mágicas e para o qual não existe mais lugar reservado para outro tipo de obediência senão aquela que diz respeito ao direito racional. Para este homem, o mundo perdeu o *encantamento*.

Pierucci⁶ (2005) – em sua obra *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber* – expõe que Weber, quanto ao conceito de encantamento, faz questão de ‘distinguir com nitidez’ uma vez que aborda seus conceitos em um livro que se propõe um ‘ensaio de metodologia sociológica’, em que – por ser um texto de Metodologia Científica – é primordial a reflexividade no uso do vocabulário, como ele faz ao abordar, pela primeira vez, o sintagma

⁵ No texto “Os letrados chineses”, do livro *Ensaio de Sociologia*, Weber se refere à China Antiga como um modelo de administração em que havia, acima da camada das famílias, dos grêmios e das corporações, uma pequena camada de funcionários, os mandarins. Eles eram literatos de formação humanística indicados para o posto, mas sem representação específica para a administração e sem conhecimento da jurisprudência. Uma vez que não davam importância às realizações políticas, não administravam de fato, ficando a gestão efetiva em mãos de auxiliares. Eram transferidos de um lugar para outro, nunca atuando em sua província natal e, muitas vezes, desconhecendo o dialeto local e, portanto não mantinham contato com a população. Na prática, tais funcionários não governavam, apenas intervinham em caso de agitação ou incidentes desagradáveis. Nesse tipo de administração tudo repousa na concepção mágica de que a virtude do Imperador e dos funcionários, ou seja, de que a superioridade deles em matéria literária é suficiente para governar.

⁶ Antônio Flávio Pierucci é professor de Sociologia no curso de Pós-graduação da USP-SP. Esta obra é resultado de sua tese de livre-docência, defendida em 13/06/2001.

‘desencantamento do mundo’. Contextualiza a criação desse sintagma em 1912, num momento importante do debate metodológico na Alemanha, em que a questão do ‘juízo de valor’ encontrava-se na berlinda, ou seja, Weber analisava os valores de forma intrínseca à ação social (= ação em comunidade). Pierucci, (2005, p. 67) aduz que o conceito de

desencantamento do mundo aparece como um conceito “desenvolvimental”, quer na escolha do adjetivo para qualificá-lo [...], quer na forma lexical de um substantivo formado com a desinência –ung, denotativa de movimento, dinamismo, processo, algo em expansão ou crescimento [Entzauberung], e não um estado fixo. Um conceito que remete, portanto, a um *determinado* processo histórico, um conceito ideográfico, singularizante, não nomotético; não geral, não universal, nem mesmo histórico-universal.

Nesse esquema ‘desenvolvimental’, Weber opõe *magia* (pólo mais irracional) à *religião* (pólo mais racionalizado), porém, busca mostrar que são pólos “tipos ideais”, porquanto na existência/realidade do mundo, ambas se misturam; Weber trata-as como dois estágios de um processo de desenvolvimento cultural que não é único nem unívoco, a *racionalização religiosa*. As regras que resultam da magia constituem-se no *tabu*, enquanto as resultantes da religião formam a ética religiosa, em que se dá, termo a termo, a passagem do ‘mal’ ao ‘pecado’, em que se separa a noção de ‘desfavorável’, ‘nocivo’ ou ‘prejudicial’. Pierucci (2005, p. 70), ainda, salienta

[...] mas o que melhor define, e a meu ver decide, a transição da imagem mágica do mundo para a visão ético-religiosa do mundo é a rejeição da equação “favorável X prejudicial = bem X mal” (cf. HABERMAS, 1987, p. 64 e ss.); é a aceitação da heterogeneidade crucial dessas esferas de valor, acrescida de autonomização e estranhamento recíprocos dos dois pares de oposição. Deleta-se o sinal de igual.

Isso veio a constituir-se na filosofia ocidental em moral religiosa sem lugar para a magia, ou seja, num processo de moralização ocorrido em racionalização, em uma imagem de mundo metafísico-religiosa que é dualista: há dois mundos, isto é: “este mundo” e o “outro mundo”. Essa dualidade torna-se palco para o desencantamento, entendido como descentramento (ensinamento piagetiano), em que se acredita na “Providência Divina” separada do mundo terreno.

Weber parte dessa intelectualização da religião, apontando que isso dá origem à diferença eticizante entre *ação* e *normas* válidas, ou seja, entre ‘o que é e

acontece' e o que 'deve ser', em que o 'dever ser' corresponde à vontade divina de um Deus único que ordena, conforme postulam as religiões monoteístas.

Não é mais o mundo dos desígnios de Deus ou dos Imperadores; não é mais o mundo de valores éticos fundados em fins universais de caráter epistemológico ou religioso. É o mundo do império das "leis do mercado" e da "razão instrumental".

A educação para Weber não é a preparação para que o membro do todo orgânico aprenda sua parte no comportamento harmônico do todo social como propôs Durkheim e nem tampouco é vista como possibilidade de emancipação com base na ruptura da alienação, como propôs Marx. Ela passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de poder e de dinheiro.

No modelo ideal weberiano, a educação é, conforme o caso, socialmente dirigida a três tipos de finalidades: despertar o *carisma*, preparar o aluno para uma *conduta de vida* e transmitir *conhecimento especializado*.

O primeiro e o segundo tipos são analisados por Weber em referência histórica à educação na China Antiga e não têm interesse direto para os propósitos deste texto. Ao terceiro tipo de educação, Weber faz corresponder o que ele chama de "pedagogia do treinamento". Para ele, com a racionalização da vida social e a crescente burocratização do aparato público de dominação e dos aparatos próprios às grandes corporações capitalistas privadas, a educação se torna, cada vez mais, um *preparo especializado* com o objetivo de tornar o indivíduo um perito.

A mesma melancolia e o mesmo tipo de depressão intelectual que Weber deixa transparecer em seus textos com relação aos descaminhos da liberdade humana sob os desígnios da especialização, da burocratização e da racionalização da vida, estão presentes quando ele se refere aos rumos da educação de seu tempo que minimiza uma formação humanística de caráter mais geral e privilegia a educação "racionalizada" (ou a pedagogia do treinamento) como meio para obtenção de ascensão social e *status* privado. Num texto do início do século XX, chamado *Burocracia*, e com vistas à educação alemã, Weber ressalta:

O desenvolvimento do diploma universitário das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apóiam as pretensões de seus portadores e intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à

filha do chefe), as pretensões de serem admitidos em círculos que seguem “códigos de honra”, pretensões de remuneração “respeitável” em vez da remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e de pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos. Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão para isso é, decerto, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e de sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. Como a educação necessária à aquisição do título exige despesas consideráveis e um período de espera de remuneração plena, significa um recuo para o talento (carisma) em favor da riqueza, pois os custos “intelectuais” dos certificados de educação são sempre baixos, e com o crescente volume desses certificados os custos intelectuais não aumentam, mas decrescem. [...] Por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, se oculta em algum aspecto mais decisivo a luta dos “especialistas” contra o tipo mais antigo de homem culto. Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado. (RODRIGUES, 2001, p. 80-81).

Como se pode verificar, pelo texto acima, Weber denunciava que o tipo de vida imposto às pessoas no mundo capitalista fazia com que a educação deixasse de *formar* o homem, para simplesmente prepará-lo para desempenhar tarefas. Ele via na pedagogia do treinamento, imposta pela racionalização da vida, o fim da possibilidade de desenvolver o talento do ser humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e dinheiro.

Muito diferente de Marx – que via no capitalismo a escravização do ser humano por meio da alienação do trabalho e na educação a possibilidade de romper com ela – Weber via a racionalização como algo inexorável, invencível, e a educação especializada, a *lógica do treinamento*, impossível de ser vencida. Para ele, não há nada que se possa fazer a respeito.

As teorias elaboradas por Weber contribuíram para que muitos filósofos e educadores revissem os *valores, a moral e a ética* e entendessem que toda educação é dependente das condições históricas em que cada sociedade se constrói e que a intervenção política dos Estados delinea o perfil da vida dos indivíduos e de sua educação.

Nessa perspectiva, consoante Hermann (2001), uma série de questões passa a ser corrente na crítica aos pressupostos éticos, atualmente levando-se em conta também os muitos vieses trazidos pelo progresso das Ciências e das Tecnologias, tais que: como harmonizar os fins tão diversos a que os homens se propõem? Como conjugar seus interesses, desejos, necessidades e vontades?

Como tornar efetiva a abnegação? Subjacente a um ideal, que se encontra excluído da vida humana? Como garantir que a Educação produza nos indivíduos uma consciência fortemente introjetada, capaz de efetivar a moral universal?

Acrescenta-se: quais valores devem ser selecionados para serem apropriados e vivenciados no ambiente escolar? Será possível integrar os indivíduos em grupos sociais em que o bem comum seja evidente e possam ser criadas condições para a realização da ação moral? Nesse âmbito, que deve a Política Educacional priorizar?

Analisando-se as políticas públicas brasileiras atuais, observa-se que o *primado dos direitos sobre os deveres* está longe de concretizar-se, com a configuração que a educação escolar apresenta; é duvidoso classificá-la como sendo de qualidade – um dos direitos a se garantir em uma sociedade justa – principalmente para a maioria da população socioeconomicamente destituída; para que isso se concretize, há necessidade de se praticar a ética da responsabilidade.

3 Ética dos princípios e ética da responsabilidade

Para se entender a complexidade do quadro atual da política e, conseqüentemente, da política educacional brasileira, opta-se pelos ensinamentos de Maquiavel (1999), que no século XVI, ressaltava estar a modernidade desiludida quando percebeu que do Bem não decorre o Bem; esclarece que aquilo que no plano privado, pessoal ou religioso é bom, pode acarretar catástrofes no campo da política.

Nesse sentido, Max Weber (1983), influenciado por Maquiavel, ensinava, em 1910, que se pode falar em duas éticas: a) a *ética de princípios ou valores*, pessoal, do indivíduo privado, e mais próxima da ética tradicional, religiosa; b) *ética da responsabilidade*: aquela que vale para quem *age politicamente*, levando em conta as relações de poder, pensando na construção do futuro.

No entanto, não se pode confundir a *ética de princípios* com a *ética tradicional*, conforme Ribeiro (2000, p. 194), “a tradição consiste em seguir acriticamente uma lista de mandamentos [...] - ao passo que uma ética de princípios ou valores supõe que estes tenham sido meditados, ponderados, refletidos, antes de um sujeito os incorporar como seus”. Com relação à *ética de responsabilidade*, esse autor coloca (p. 195) que “essa ética é muito mal compreendida pelo grande público,

por acreditá-la como não-ética, onde na política tudo seria válido, já que é validado pelos resultados”.

Importa destacar que se trata de uma ética da *ação política*; porém, mais importante que a ação, deve ser a análise do *modo como essa ação ocorre*, pois acaba, na maioria das vezes, desviando-se do que está institucionalizado, do que é legal.

Um exemplo desse aspecto pode ser citado com o que ocorre usualmente na política brasileira atual, em que, para se atingir determinado objetivo, faz-se uso, não apenas da *força de poder*, mas o uso astuto das forças *alheias*, arregimentando votos por meio de coligações e favores entre os diferentes partidos, tornando-se, assim, ação não-ética. Busca-se, desse modo, garantir a permanência do poder no tempo futuro, ou seja, os efeitos ou resultados da ação, pois a *medida* da ação está na produção de seus resultados.

Ribeiro (2000), para mostrar a diferença entre o *ato político em si* e a *canalização* desse ato de *forma desviada*, com outros fins, vale-se do que ensina Mandeville (1999). Encontra-se na sinopse⁷ de sua obra “A fábula das abelhas”, escrita em 1705:

quando cada indivíduo trabalha tendo em vista somente os próprios interesses, acaba contribuindo para o bem coletivo. Daí Mandeville rejeitar qualquer interferência dos poderes públicos na vida social, antecipando a teoria do *laissez-faire* e aproximando-se das idéias de Adam Smith sobre a “mão invisível” do desenvolvimento econômico, que por sua vez resultou na tese do “egoísmo ético” da economia moderna, isto é, a de que o vício é o alicerce da prosperidade nacional e da felicidade.

Bom seria que o egoísmo e a ganância de cada indivíduo resultassem em outra coisa, em livre concorrência, em progresso econômico, o que não ocorre atualmente; a *sociedade* - leia-se: *classes no poder* - age contra o *social* - leia-se: *classe destituídas* - aparentando agir para beneficiá-las.

Postula-se atualmente a primazia das relações com as coisas em detrimento das relações humanas; primazia essa do ponto de vista econômico no universo ideológico em uma democracia de mercado integral.

Ribeiro (2000, p. 199) ainda aponta que, para Mandeville, o desvio se caracteriza por “vícios privados, benefícios públicos” e isso significa que “o ponto de

7 MANDEVILLE, Bernard. A fábula das abelhas. *Sinopse*. Disponível em: <<http://www.libertyfund.org.br/lfcatalMSin.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

vista do indivíduo, ou de sua consciência, torna-se insuficiente para se entender o funcionamento do social; [...] o social substitui o político, no qual a economia desempenha papel fundamental”.

Maquiavel e Mandeville abordam a política sob pontos de vista distintos: para Mandeville, enquanto o indivíduo almeja seu bem pessoal, produz a vida social, construindo uma teia de relações, fazendo parecer que os resultados sociais ocorrem “por acaso”, ou seja, não estão engendrados *a priori*. Já para Maquiavel, o social resulta do *ato político* em que a *ética da responsabilidade* não pertence apenas ao governante; pode ser também a de um indivíduo comum.

Ribeiro (2000, p. 201) confirma esse posicionamento na colocação: a ética da responsabilidade “é a de todo aquele que vê o social como podendo e/ou devendo ser plasmado por uma ação criadora – e pouco importa se esta é a do indivíduo ou a do grupo. A essa ação que cria o social, cabe chamar de *ação política*”. É possível entender que o ser humano enquanto criativo, pode ser o governante em sua melhor acepção, como também a pessoa comum que pretende escapar – por meio de ação criativa – dos moldes vigentes. Entre as duas éticas, onde se situa a escola atual, uma vez que é engendrada pela macroestrutura? Isto é o que se analisa no próximo capítulo, sinalizando-se, também, a não garantia dos direitos dos estudantes à educação sistematizada em valores.

CAPÍTULO III

DIREITOS: escola pública na conjuntura político-econômica atual

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”
(Bertold Brecht)

Neste capítulo são abordados alguns aspectos da Declaração dos Direitos Humanos, adentrando para o que se pratica em termos de Educação no Brasil. Ainda, intenta-se refletir sobre a não garantia de alguns desses direitos à sociedade civil, particularmente, frente às condições de trabalho e do poder de salário dos professores.

A escola pública brasileira atual – instituição social de um estado politicamente organizado – assim como todo o sistema educacional sofre diretamente os reflexos do cenário econômico, político e social do início deste milênio. Idéias neoliberais adotadas e a globalização numa escala de realidade irreversível denotam significativo aumento do fosso entre ricos e pobres que se perpetua perpassando a história.

De acordo com dados do Unifem/Ipea (2005), a porcentagem de analfabetos na população brasileira diminuiu 0,1% em 2004 – pequena diferença que representa cerca de 150 mil pessoas, porém, a melhora ocorreu exclusivamente entre as mulheres: o percentual caiu de 10,4% em 2003 para 10,2% em 2004, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD). O índice se manteve em 10,8% entre os homens.

O quadro abaixo, abarcando *taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo*, elucida dados significativos.

	Homem branco	Mulher branca	Homem negro	Mulher negra
Educação Infantil	34,4	35,2	32,2	33,1
Ens Fundamental	94,8	95,2	92,2	93,3
Ensino Médio	49,5	60,1	27,9	36,3
Ensino Superior	14,9	18,2	3,7	5,2

Fonte: Unifem/Ipea, 2004.

Quadro 1 – Taxa de escolarização

No artigo *Retratos do Brasil* (GÓIS, 2006), lê-se que “o tempo médio de conclusão do Ensino Fundamental é de dez anos no país, quando o esperado são nove anos; alunos repetem dois anos, em média, de 1^a. a 8^a. séries”.

Nas condições que a sociedade oferece aos que, nas escolas, vão-se responsabilizar por aqueles que significam o potencial humano de um povo, cabe a reflexão sobre a melhor forma de atingir o ideal de educação: trabalhar os valores humanísticos para possibilitar aos alunos/cidadãos que sejam felizes e busquem a paz individual, social e cósmica.

Evidentemente que, para se atingir esse objetivo, outros aspectos devem ser analisados e, entre eles, cumpre aprofundar conhecimentos sobre *educação igualitária*, que depende de que se cumpram, primeiramente, os direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que “todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos”; em quase todas as constituições do mundo está escrito que “todos são iguais perante a lei”. Apesar de repetidas e reforçadas por muitos filósofos e pensadores políticos, o que se vê, na realidade, é que as pessoas são tratadas como desiguais.

A própria lei garante as desigualdades e, nos costumes de quase todos os povos, encontram-se muitas práticas baseadas nessa desigualdade. Quando se diz que as pessoas nascem iguais, o que se está afirmando é que nenhum nasce *valendo mais do que o outro*, ou seja, como seres humanos, todos são iguais, não importando onde nasçam, quem sejam seus pais, a raça a que pertençam ou a cor de sua pele.

Para que essa afirmação tenha resultados práticos, é preciso assegurar a todos, de maneira igual, a oportunidade de viver com sua família, de ter acesso à escola, garantindo, inclusive sua permanência nela e que ela seja de boa qualidade.

Ainda, todos devem ter direito a boa alimentação, de receber cuidados de saúde, de escolher um trabalho digno, de ter acesso a bens e serviços, de participar da vida pública e de gozar do respeito dos semelhantes. Tudo isso passa pelo direito à educação, pois só pessoas *esclarecidas* sabem e conseguem reivindicar seus direitos. Considera-se a falta de educação política como a maior causa da pobreza.

O direito à educação é parte de um conjunto de direitos denominados direitos sociais, inspirados no valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, esse direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988; antes disso, o

Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, pois o ensino público, em alguns períodos da história, conforme se verá a seguir, foi tratado como assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar.

Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever: a Constituição Federal (CF)/1988, em seu artigo 205, prescreve:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da CF/1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96. Juntos, esses mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental (mas não garantem nem a permanência nem a qualidade de educação) a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

Dessa forma, constituem-se como direitos da criança e do adolescente: a) ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; b) ser respeitado por seus educadores; c) ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; d) direito de contestar os critérios de avaliação, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. Ainda, para salvaguardar esses direitos, são deveres dos pais: a) matricular seus filhos na escola; b) acompanhar a frequência e o aproveitamento de suas crianças e adolescentes.

O descumprimento desses deveres pode ser identificado como crime de *abandono intelectual* (quando a criança não é matriculada na escola), ou *infração administrativa* (quando os pais não acompanham o desenvolvimento do aluno na escola).

Destaca-se que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: a) ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; b) ampliar gradativamente a oferta do ensino médio; c) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (de preferência na rede regular de ensino); c) atendimento em creche e pré-escola às

crianças de zero a seis anos de idade; d) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; e) oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; f) atendimento no ensino fundamental, através de programas que garantam material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com o que até aqui se expôs, ficam óbvias as obrigações da família e do Estado. Entretanto, urge que sejam colocados alguns questionamentos: a) como a maioria da população – sócio-economicamente destituída – pode (sabe?!) fazer valer seus direitos?; b) o Estado tem agido com ética política quanto a essas obrigações?; c) a sociedade civil encontra-se devidamente esclarecida e organizada a ponto de reivindicar o que lhe cabe, não só quanto à política educacional, assim como no que respeita às demais políticas públicas: saúde, moradia, transporte, lazer, segurança, emprego/salário decente para sobrevivência?; d) enfim, onde ficam as “condições de vida digna” que devem ser garantidas para toda a população e se acham asseguradas por lei?!

Para melhor entender essa análise carece distinguir *direitos humanos* de *direitos do cidadão*. Parte-se do pressuposto de que direitos humanos e direitos do cidadão estão associados à idéia central de democracia¹ e de educação.

1 Direitos humanos e direitos dos cidadãos

Os direitos humanos são *universais* e *naturais*, ou seja, referem-se às pessoas humanas em sua universalidade, e são denominados naturais porque existem antes de qualquer lei; dizem, portanto, respeito à dignidade intrínseca da natureza humana. Não precisam estar prescritos em lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Entre eles, deve ser garantido: o direito à vida (portanto, abomina-se a escravidão, o trabalho infantil, o preconceito, a discriminação de toda ordem –

1 De acordo com CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 404 “democracia é a única sociedade e regime que considera o conflito legítimo, como direito a ser reconhecido e respeitado, o que, quando organizado socialmente, limita o poder do Estado; uma sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Logo, transforma-se ao longo dos tempos para se moldar às novas necessidades. Mas, no Brasil, as leis, por ser um espelho de privilégios (de dominantes) ou vontades (do governante), ficam longe de ser expressão de direitos ou decisões coletivas. *As leis brasileiras não são compreendidas por boa parte da população, o que as transforma em algo alheio às suas vidas*. Segundo Chauí, a democracia brasileira ainda precisa ser inventada” (grifo nosso).

quanto a: classe social, nível de instrução, raça, sexo, religião, cor etc. – bem como castigos cruéis e degradantes). Assim, os criminosos, por exemplo, têm direito ao reconhecimento de sua dignidade como pessoa humana, isto é, têm direito a advogado, a julgamento imparcial e não podem ser torturados.

O ser humano, como ser histórico que é, cria seu mundo à sua volta e seus valores como a liberdade, sendo esta direito de todos, desde o mais rico ao mais pobre, pois faz parte de sua natureza: a natureza humana.

Tendo como denominador comum a liberdade e conseqüentemente o respeito a ela, as sociedades humanas devem ser constituídas e organizadas sobre o reconhecimento desse anseio mundial; devem formar uma sociedade "humanizada", observando esse valor intrínseco do homem. A dignidade só é possível com a liberdade, porque somente o homem livre é digno, pois terá reconhecida sua honradez, a sua nobreza de ser humano.

Quando se fala em dignidade da pessoa humana está-se referindo, por exemplo, à não humilhação de qualquer natureza, como citar um aspecto referente à cor da pessoa, ou a seu sotaque, pois a humilhação não afeta uma propriedade, mas a pessoa em si mesma. Em se falando de sotaque, há que se lembrar da *pluralidade ético-cultural* – um valor a ser trabalhado – hoje cada vez mais presente nas escolas devido à migração interna da população pauperizada.

O professor tem que ter clara a necessidade de trabalhar com os alunos o respeito à pronúncia de colegas provenientes de outras regiões do país, como por exemplo, do Nordeste. O ato de caçoar da pronúncia do colega não se trata de um preconceito lingüístico, mas sim, social: está-se discriminando a pessoa e não seu sotaque (sua propriedade), o “falar diferente”. Soares (1998, p. 44) destaca os aspectos básicos dessa dignidade quando aponta as características essenciais dos seres humanos:

A racionalidade criativa; o uso da palavra, como sinal exterior mais óbvio da superioridade da espécie humana; a mentalidade axiológica, no sentido da sensibilidade para o que é belo, bom e justo; a liberdade, no sentido da capacidade de julgar – o que supera o mero determinismo biológico; a autoconsciência (o ser humano como ser reflexivo); a sociabilidade e todas as formas de solidariedade; a historicidade (o ser humano é aquele que tem a memória do passado e o projeto para o futuro); a unicidade existencial, no sentido de que cada ser é insubstituível (é claro que só essa última questão demandaria uma discussão infundável em razão das novas possibilidades genéticas, com a possível produção dos clones).

Em *A era dos direitos*, Bobbio (2004) realça, à maneira de Kant, que um dos sinais positivos dos tempos atuais é a importância crescente atribuída ao reconhecimento dos direitos humanos; reconhecimento este, resultante do reforço mútuo dos processos históricos de positivação, generalização, internacionalização e especificação da tutela jurídica dos direitos humanos.

Isso ocorreu a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU), que os inseriu na agenda internacional como um tema global. Para Bobbio (2004), o antecedente conceitual dessa dimensão abrangente é o kantiano *jus cosmopoliticum*, explicando que a violação do direito ocorrido numa parte da Terra seria sentida em todas as outras.

Ainda, na discussão do processo de especificação, Bobbio (2004) coloca que se trata de um aprofundamento da tutela, que deixa de levar em conta apenas os destinatários genéricos, objeto do processo de generalização – o ser humano, o cidadão – e passa a cuidar do ser situado, datado historicamente, o que vem ao encontro do que ensina Arendt (2004) sobre o fato de sempre ter-se que refletir a respeito de que o indivíduo tem o “direito a ter direitos”, em quaisquer situações em que se encontre, por exemplo: racismo, interesses econômicos em jogo, o desejo de poder, o prestígio nacional, os conflitos sociais, as lutas de classes ou as ideologias.

Isso implica a problemática relação entre Ética e Política, em que Bobbio (2004) esclarece que a ética política possui a *natureza* de uma *ética especializada* e ressalta o fato de que esta sustenta a contravenção lícita dos governantes em que os atos criminosos, por exemplo, não são uma exceção à regra justificada por um ato de necessidade, mas a própria regra de um permanente estado de exceção.

A Ética para a Educação exige que o Estado garanta aos cidadãos o que determina a Constituição Federal/88 (CF) com relação às políticas públicas, entre elas a Educação, uma vez que pode ser caracterizada como crime a omissão dos governantes: caso a garantia do ensino público obrigatório e oferecido de maneira regular seja descumprida, o Poder Público pode ser responsabilizado (artigo 209, §2º da CF/88).

Há que se destacar, então, que no caso da educação escolar, necessária se faz uma *responsabilidade coletiva*, ou seja, governantes e profissionais da educação têm que se preocupar não só com os indivíduos enquanto seres humanos, mas com eles em relação ao mundo, ao contexto situado. Trata-se, conforme Arendt (2004),

de uma responsabilidade *política*, isto é, tem a dimensão greco-romana da virtude política da cidadania, na qual o critério é a boa conduta para o mundo em que se vive.

Já os *direitos do cidadão* não são universais nem naturais; são *políticos*, ou seja, estão ligados a um determinado tipo de sociedade, de um determinado Estado, portanto, de uma específica ordem jurídico-política, o que não impede que, em muitos casos, coincidam com os direitos humanos. *Cidadania* diz respeito à Constituição de cada país que define e garante quem é cidadão, quais são seus direitos e deveres em função de uma série de variáveis: idade, sexo, estado civil, condição física e mental, dentre outras.

Educação – e todas as implicações dela decorrentes – são suscitadas por um *processo histórico-cultural*. O mesmo ocorre com os direitos humanos: além de universais e naturais são também construídos historicamente e, portanto, modificam-se através dos tempos e das conjunturas da macroestrutura sócio-político-econômica que os engendram. Superam-se dialeticamente, sendo que os novos direitos surgidos incorporam-se na geração histórica seguinte.

Soares (1998) ressalta que há três gerações e a possibilidade de se concretizar uma quarta: a primeira diz respeito aos *direitos civis*, liberdades consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo. São eles: liberdade de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, opinião, crença religiosa, integridade física.

A segunda geração refere-se aos *direitos sociais* do século XIX e meados do século XX; estes se subdividem em direitos de caráter social mais amplo, como: direito à educação, saúde, habitação e os direitos ligados ao mundo do trabalho: salário digno, horário de trabalho, seguridade social, férias, previdência etc.

A terceira geração diz respeito aos *direitos coletivos* da humanidade, os denominados direitos sem fronteiras, direitos de solidariedade planetária, como advogam vários autores, dentre eles, Morin (1987, 2002, 2004), D'Ambrósio (2001), Demo (1997, 1998, 2000, 2001, 2002), Zabalza (2004), Coll (2000), Sarabia (2000), Cainzos (1998) que abordam: defesa ecológica, meio ambiente, paz, desenvolvimento sustentável, autodeterminação dos povos, partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico.

Para que os direitos coletivos sejam viabilizados, urge um pensamento complexo e, nesse sentido, concorda-se com Morin (1987, 2002, 2004) quando adverte sobre a premência de se religar os saberes – ensinados de forma fragmentada, em disciplinas estanques, segundo o modelo cartesiano de currículo, vigente há cerca de quatrocentos anos – e ter “uma cabeça bem feita”.

Este autor (2004) ensina que pensamento complexo é uma “forma de ver o mundo” que advém, entre outras coisas, do “reconhecimento de uma hipercomplexidade do real”, cada vez mais revelada pelos avanços da ciência, exigindo um outro modo de articulação do conhecimento que coloque em ressonância problemas oriundos de saberes múltiplos tais como a arte, a filosofia e as ciências. Neste sentido, uma “*abordagem transdisciplinar da realidade*” surge forçosamente como uma necessidade deste projeto do pensamento, que vem se apresentando como uma metodologia aberta, ferramenta indispensável para abordar as questões complexas de nosso tempo. Segundo Morin, em sua obra *O método* (1987, p. 13),

A palavra complexo deve ser entendida em seu sentido literal: *complexus*, aquilo que se tece em conjunto. O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto. O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite sua comunicação, como um tear que trabalha para unir os fios [...]. Eu diria mesmo que só podemos entrar na problemática da complexidade se entrar na da simplicidade, porque a simplicidade não é assim tão simples como parece.

Importa, então, educar os educadores de modo mais sistêmico, isto é, gerar intelectuais polivalentes, abertos, capazes de refletir sobre a cultura em sentido amplo, juntando natureza e cultura, homem e cosmo, edificando uma aprendizagem cidadã capaz de repor a dignidade da condição humana. Para Morin (2002, p. 11),

a missão do ensinar é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. [...]: o saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Além disso, o educador precisa atualizar-se frente às novas tecnologias e novos campos de saberes, pois, atualmente, ainda consoante Soares (1998), pode-

se pensar em uma *quarta geração* que poderá surgir em função de novas descobertas científicas e novas abordagens decorrentes da diversidade cultural e das mudanças políticas em constante movimento pelo planeta.

Frente a esse quadro – já ressaltado anteriormente em que foram pontuadas as carências de toda ordem das classes destituídas, por exemplo, educação em valores, saúde, emprego, salário digno – como fica a questão da igualdade entre os seres humanos?

2 Diferenças sociais e desigualdades sociais

Parte-se da premissa de que igualdade não é sinônimo de uniformidade nem de homogeneidade; subentende o direito à diferença. Diferença supõe uma relação horizontal (homem é diferente de mulher biologicamente), enquanto que desigualdade acarreta uma valoração de superior e inferior (discriminar um dos gêneros como inferior ao outro, por exemplo).

Diferenças sociais dizem respeito àquelas de base natural (homem x mulher) ou produto de uma construção cultural (costumes, mentalidades, crenças).

Diante da lei, das oportunidades de emprego, por exemplo, da justiça, igualdade significa isonomia. Daí, examinando-se os aspectos socioeconômicos, defende-se aqui, que o professor deveria trabalhar em uma única escola e houvesse salário digno para todos os profissionais da educação como condição de vida digna, daquele mínimo que garanta a vida com dignidade e que está explícito na segunda geração dos direitos humanos.

Desigualdades sociais referem-se a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos e classes sociais, o que acarreta preconceitos. Ainda pode referir-se a privilégios de determinados grupos sociais (classe hegemônica no poder, com concentração de renda) e a subgrupos que não detêm os mesmos direitos, não podem igualar-se aos demais (restante da maioria da população, inclusos aqui os professores). De acordo com Galuppo (2002, p. 25),

[...] A igualdade em uma sociedade em que todos são tidos como fins, ou seja, que não dissolve a finalidade da existência moral em um comunitarismo, tem de considerar a igualdade entre os homens como igualdade aritmética. Ora, a igualdade aritmética, estendida pela universalização a todos os homens, é um conceito inclusivo de igualdade.

Dentre os *direitos sociais*, inclui-se a educação de qualidade como *direito igual* para toda a população escolarizável. Ocorre que essa luta, no que respeita aos direitos sociais básicos: saúde, moradia, emprego, segurança, educação de qualidade vem-se configurando como inexecutável; por um lado, devido ao fato de o Estado não agir com ética política e por outro lado, ao pouco esclarecimento da maioria da população destituída de educação e que, por isso mesmo, não se consegue fazer representar politicamente em um governo democrático, nem sequer reivindicar esses direitos. Anísio Teixeira (1996, p. 99) adverte que um estado democrático só pode existir se houver educação para todos:

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político, que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática.

A atual Constituição brasileira disponibilizou instrumentos jurídicos para se exigir da Administração Pública a concretização de seu direito subjetivo, dentre eles, o *mandado de segurança coletivo* – lei 8.437 de 1.7.92 – que pode ser utilizado por partidos políticos, sindicatos, entidades de classe ou associações com mais de um ano de funcionamento e legalmente constituídos e destina-se a coibir atos ilegais de autoridades públicas, que por omissão ou ação lesem direito líquido e certo do impetrante. Só que não basta o instrumento jurídico para garantir o direito do cidadão; é necessária a consciência ética dos governantes para efetivar a viabilização dos direitos e a reivindicação da sociedade civil para sua real garantia.

A democracia se configurou na sociedade moderna, embora ainda não plenamente efetivada devido a diversos fatores ideológicos, por meio do sufrágio universal que representa um avanço sobre o elitismo dos que se consideravam acima dos outros e os impediam de uma cidadania ativa ou reagem contra os que não se conformavam com a limitação de direitos da cidadania.

Contudo, os analfabetos eram impedidos de votar; por meio, então, da educação tornam-se capazes de exercer seu papel de cidadão. Adverte-se que votar exige conhecimento; questiona-se: o povo é esclarecido? Sabe escolher seus governantes? Como ocorrem as campanhas políticas: com *marketing* ou com discussão entre políticos e cidadãos sobre plataformas de governo?

A democracia é o governo em que a palavra é livre, e não uma doutrina oficial; há dissociação atual entre o conceito de cidadania e o de sujeito, presente na cena pública. Hoje, falta a palavra. Isso é tão evidente que, nas campanhas eleitorais, contrata-se um “marketeiro” e, no lugar do debate de idéias, de projetos, investe-se na imagem, nos sons, nas cores dos candidatos.

O problema é que as campanhas, assim, são feitas sem “palavras sérias”. Essas palavras comporiam o único fio capaz de religar educação e democracia, tornando-as termos compatíveis e praticamente verificáveis. A democracia é o regime de governo do povo para o povo, segundo a lei. Isso significa fala, debate, confronto de idéias; isso significa que a democracia deve ser a defesa do interesse geral.

Mas o interesse geral não é a mesma coisa que a soma dos interesses particulares. E essa distinção, entre soma dos interesses individuais e interesse geral ou interesse público (*res publica* = coisas do povo), que é um dos pilares da noção de democracia e também do conceito de república, merece especial atenção.

Nesse contexto, sustentar que a solução para a democracia está na igualdade de chances resulta num princípio de desigualdade. Pergunta-se: de quais chances se tratam? Esse discurso se baseia numa suposta igualdade na partida e numa desigualdade na chegada. Assim sendo, o jovem que não obtém sucesso tendo freqüentado a escola é tido como um fracassado.

Será que todos os estudantes serão profissionais bem-sucedidos? Há mesmo um lugar nesta sociedade para cada um? Percebe-se hoje que o mercado de trabalho só absorve 5% dos graduados (HADDAD, 2006). Não há lugar para os bons, somente para os ótimos. Como fica essa clientela pauperizada que, provavelmente, nem sequer chegará a fazer parte dos bons? Onde ficam as condições de vida digna sem emprego para eles?

Construir a vida a partir da educação é uma promessa da sociedade, mas, dizer que se pode mudar a vida por causa da educação pode ser apenas uma forma de responsabilizar o jovem individualmente. A situação do jovem mudou na sociedade; uma parcela significativa não tem mais a estrutura familiar tradicional: pai e mãe. Há também a questão das drogas para onde vão os que não encontram sentido na vida social.

Assim, a igualdade na "chegada" exige mais que o mero aumento da oferta de vagas em salas de aula, ou de escolas – muitas vezes sem qualidade alguma, na rede pública. Hoje, o cofre do possível se abriu, mas na realidade, as oportunidades estão muito estreitas.

E a saída está na retomada do papel da escola pública, que não considere o aluno pobre apenas "negativamente". Não há educação democrática sem escola pública forte. Portanto, é necessário transformar a escola pública para que ela propicie e respeite o que hoje não faz mais. O que a escola pública deve respeitar, então? Que o direito à diferença supõe o direito à semelhança. Ou se resgata o sentido mais profundo de igualdade, ou todo o debate sobre diversidade não faz sentido. A superação da desigualdade "naturalizada" no Brasil, tem na escola pública o último espaço republicano que resta. Não se pode fazer uma escola pobre para o pobre.

Isso posto, destaca-se que os direitos do homem se ampliam da esfera das relações econômicas interpessoais para as relações dos chamados direitos públicos subjetivos que caracterizam o Estado de direito.

Estado de Direito significa que nenhum indivíduo, presidente ou cidadão comum, está acima da lei. Os governos democráticos exercem a autoridade por meio da lei e estão eles próprios sujeitos aos constrangimentos impostos pela lei. As leis devem expressar a vontade do povo, não os caprichos de reis, ditadores, militares, líderes religiosos ou partidos políticos auto-nomeados.

Os cidadãos, nas democracias, devem estar dispostos a obedecer às leis da sua sociedade, então, porque estas são as suas próprias regras e regulamentos. A justiça é alcançada quando as leis são criadas pelas próprias pessoas que devem a elas obedecer. Bobbio (2000, p. 61) ressalta

É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.

Dessa feita, a educação para a cidadania é o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão. No cidadão, a democracia brota do próprio

exercício da prática democrática, uma vez que os direitos sejam declarados e reconhecidos como próprios do cidadão, ou seja, constituintes da cidadania ativa.

Nessa atividade, alguns princípios precisam ser seguidos. As sociedades democráticas necessitam empenhar-se nos valores da tolerância, da cooperação e do compromisso. As democracias precisam reconhecer que chegar a um consenso requer compromisso e que isso nem sempre é realizável. A intolerância é em si uma forma de violência e um obstáculo ao desenvolvimento do verdadeiro espírito democrático.

Cury, (2002) assevera que é na escola, sob a responsabilidade dos profissionais da educação, sob uma gestão democrática, que se ensina aos alunos como ser cidadão participativo, pois uma lei ou uma norma só será sustentável se estiver aninhada na consciência e na prática de educadores. A cidadania como meta de uma república federativa democrática não se instaura sem a presença forte dos governados. Assim, esse autor ensina (p. 249):

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim é *crescer com*) é o *nasce com* que *cresce com* o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (grifos no original).

Trata-se de um convite a quem se propõe a refletir e agir sob os preceitos da educação como humanização nas relações de poder. Analisando-se, então, as relações de poder, hoje, os cidadãos querem saber, dentre outros aspectos, do processo de decisão por meio da transparência dos atos do governo e exercer uma fiscalização do exercício do poder porque se sabem fonte de soberania. Para isso, são necessárias ações éticas de todos os cidadãos.

3 Uma ação ética possível

Dando continuidade ao que se expôs no capítulo II, cabem, agora, as ponderações sobre o quadro apresentado ao longo da história da educação brasileira. A partir das duas óticas - *ética de princípios* e *ética da responsabilidade* - pode-se entender que a política brasileira – e no seu bojo a política educacional –

parecem oscilar entre o determinismo irrestrito de quem dita as regras da economia e a irresponsabilidade de quem faz política.

Falar em duas éticas exige analisar a *perspectiva do poder*: a ética da responsabilidade, reitera-se, é pouco compreendida em função de que, tacitamente, a mais aceita seja a ética de princípios ou valores. Quando se fala em ética da responsabilidade, primordial se torna entender que vem a ser a *ação política*, posto que a ética da política é a da responsabilidade, por isso, não se pode governar baseando-se em questões de foro íntimo, individual, portanto, em princípios, pois estes não apontam a direção a seguir, não dão conta de resolver os dilemas que se apresentam ao governante.

A ética do político se *obriga a ser mais exigente* que a de princípios por dois fatores: a) exige criatividade e corre maiores riscos; não se trata da aplicação de um modelo já existente; b) não basta ser honesto, precisa parecer honesto, ou seja, forçosamente, precisa-se entender a crucial diferença entre ser e parecer, entre aparência e essência, em que a aparência constitui-se em uma exigência *adicional*. Neste ponto entra a lógica da responsabilidade: no campo político o indivíduo – para agir politicamente – deve cuidar também da aparência de seus atos.

Ribeiro (2000) resume: para que os princípios praticados alcancem os objetivos, para regerem uma ética, há que haver um quadro institucional que os torne eficazes. Nessa perspectiva, a condição de quem atua na política não é a de quem está inserido nela, mas a de quem formula as leis, normas e regras, de quem elabora esse quadro institucional.

Assim, não entender a ética da responsabilidade implica não entender o *que é ação política*, cujo maior equívoco consiste em pensá-la como contrária à ética de princípios. A ética da responsabilidade torna-se mais exigente do que a ética de princípios ou valores, uma vez que, por pautar-se por resultados, terá enorme dificuldade, por exemplo, em lidar com a derrota, devendo preveni-la. O que ocorre na prática política hodierna é o erro de tratar a ética da responsabilidade com irresponsabilidade, na qual, por exemplo, entende-se o convívio com o outro a partir de uma negação, principalmente, quando este é estranho e a relação está determinada pelo poder.

Ribeiro (2000) esclarece que esse erro caracteriza-se por três aspectos: a) não são levados em conta os valores, mas a aparência externa dos atos; b) a

intenção imediata se desvanece no ato em si, posto que seus resultados só aparecem a médio e longo prazos; c) não se perdoa o fracasso, ressaltando-se a intenção.

Sob essa ótica, a confusão entre as duas éticas resulta, hoje, na indefinição dos limites entre o que é público e o que é privado. Em se tratando das políticas públicas praticadas no Brasil, para que a ética da responsabilidade seja realmente efetivada, importa subordinar essa responsabilidade a um valor superior: característica crucial que devem ter aqueles que pretendem mudar o mundo, o que – como mostra a história da educação brasileira – trata-se de um ideal ainda por atingir.

Não se pode perder de vista, então, que, para ocorrer a transformação social, há que se incitar governantes e sociedade civil a se lembrarem de que deve haver dignidade e exigências elevadas também na ética política. Dessa forma, vale lembrar que a atualidade de Maquiavel – bastante ampliada a partir do século XX - está em ressaltar, de acordo com Ribeiro (2000, p. 216), que

o caráter imprevisto e criativo de uma atividade não tem como se pautar por normas prévias [...] a política não é mais, essencial e exclusivamente, o que se refere ao poder. Ela se tornou tudo aquilo que, sem ter metro prévio, exige uma ação criativa. Agir politicamente é *moldar* a própria vida *sem* seguir regra *anterior* (grifos no original).

Nesse sentido, essas reflexões levam a insistir na necessidade de se buscar a efetivação do Estado de Direito que se encontra ainda incipiente no Brasil. Parte dessa responsabilidade cabe a nós – educadores – tomar a política em nossas mãos, uma vez que a emancipação social acontecerá mediante *ação e educação políticas*: encontra-se em jogo a *ação* tendo em vista o *educando que se pretende formar*. Para que se forme o cidadão ativo, tem-se que encarar a *ação* – o agir do educador – não com densidade ontológica, para estudá-la de um ponto de vista objetivo, descritivo, mas como *ação política*, somando-se as duas éticas: a de princípios e a da responsabilidade exigente.

As contingências sócio-históricas atuais exigem do cidadão comum que dê conta de desafios que outrora cabiam aos príncipes, aos estadistas, como coloca Maquiavel. Como não há “verdades reveladas”, cabe a cada um de nós – educadores e educandos – inovar, criar um mundo novo, articulando o pessoal e o social, o ético e o político, o privado e o público.

Para isso, os estudantes precisam aprender a pensar criticamente sobre os valores vigentes na sociedade atual, esperando-se, com isso que tirem conclusões compatíveis com os valores democráticos; isso engloba o respeito aos colegas, o auto-respeito e a manutenção da auto-estima. Para que os alunos adotem um determinado conjunto de valores, há que vivenciá-los em sala de aula, analisando-se o que ocorre no cotidiano, a partir de um ponto de vista reflexivo, pela mediação de todos professores, para que cheguem a consenso sobre os interesses em prol da coletividade.

Desde pequenos, por força da transmissão familiar e cultural, os seres humanos intuem que certos atos, geralmente, são desaprovados e que outros têm a aprovação social. Também sabem que o professor exerce autoridade e, geralmente, não se sentem em posição de questionar essa autoridade. Isso faz com que a vivência de valores, que de certa forma envolve o pensar por si mesmo sobre assuntos eticamente aceitos, seja muito difícil de ocorrer no ambiente da sala de aula se a correção da atitude se manifestar de forma pontual.

Se, por exemplo, houver uma agressão física em sala de aula, os estudantes sabem que isso é considerado errado e que o professor condenará essa ação. Acontece que não se pode, simplesmente, condenar o ato sem levá-los a refletir sobre o porquê da ação considerada incorreta e suas conseqüências. Para apropriar-se dos valores aceitos, é necessário que esse aprendizado seja significativo aos alunos, ou seja, investigar a situação que induziu o ato, relacionando-a com uma série de condicionantes.

O fato é que os estudantes aprenderão que todos os atos éticos têm que ter razões, e que é bom pensar nas razões antes de agir, caso contrário, pode-se enfrentar a censura dos colegas. Isso fere a auto-estima e é – e deve ser – o principal impedimento. Se valores ou virtudes específicas são inculcados sem que sejam propiciadas a eles condições para lidar com os conflitos entre tais valores, estes se sentem desamparados e vulneráveis.

Viver é estar em conflitos e essa tensão precisa ser vivenciada. Equipado com a compreensão do consenso da comunidade em sala de aula, o estudante estará em melhor situação para captar que a ética e a lógica são partes tradicionais da Filosofia; e o raciocínio ético – isto é, o raciocínio logicamente válido – é indispensável aos estudantes que estão tentando descobrir meios de resolver os

problemas com que se defrontam.

Não se trata somente de formulação de um argumento lógico com premissas e conclusão. O diálogo prevalece durante a análise, extraindo-se diferentes pontos de vista dos membros da classe. Durante a discussão, surgem vários argumentos, e é necessário deliberar sobre todos eles. À medida que a discussão evolui, muitos dados antes encarados como problemáticos são resolvidos – aqui, a analogia com um júri é apropriada – e os estudantes podem sobreviver a um julgamento que todos eles respeitam.

Equipando-se os estudantes com ferramentas e procedimentos para explorar os temas éticos com seus colegas, possibilita-se um modo compatível com o processo democrático porque ajuda a prepará-los para a cidadania, ao mesmo tempo em que aguça e fortalece seu raciocínio e seu julgamento. Estudantes voltados para a investigação racional provavelmente serão mais racionais quando pensam por si mesmos, porque tiveram mais oportunidades de internalizar a racionalidade do grupo do que estudantes que nunca exerceram sua autonomia de pensamento e são, geralmente, presos das ideologias e preconceitos vigentes.

Essa abordagem investigativa procura incentivar os estudantes a desenvolver o clima de respeito pelas atitudes e opiniões da classe como um todo, de modo que cada um possa internalizar as atitudes mais positivas que os membros do grupo praticam reciprocamente. Mudanças atitudinais geralmente são assuntos de cognição. Assim, estereótipos prejudiciais sobre grupos éticos geralmente são devidos a raciocínios pobres, tais como tirar inferências incorretas a partir de pequenas amostragens.

Além disso, muitas formas de conduta que abrem caminho para sérias dificuldades de ajustamento começam como vícios intelectuais: credulidade, juízos precipitados, racionalização, pensamento ansioso e fanatismo. Valores necessitam, então, ser o ponto de partida de uma discussão que dê sustentação aos diferentes saberes a se trabalhar no currículo.

A sociedade atual não vive uma comunidade de valores como a da velha república, em que se pregava, por exemplo, a necessidade da liberdade coletiva; hoje o que impera é a liberdade individual, uma ética plural, em que a modernidade inscreve o direito à diferença no cerne do poder político, em que o conflito é aceito como norma.

Ocorre que os problemas sociais são de uma complexidade tamanha que é impossível mudar totalmente o mundo, mas é possível mudá-lo, aos poucos, num ponto ou em outro, vivenciando-se valores, desde cedo em âmbito escolar. Para isso, tem-se que entender que os *conflitos são sociais* e não como apregoa a mídia: étnicos, de gênero, ou de inclusão X exclusão.

Agrava o quadro, a implantação de medidas políticas como o caso das cotas para alunos negros em universidades públicas, para citar um exemplo. O social é campo dos seres humanos, campo dos valores, portanto, os homens devem e podem intervir. Ribeiro (2000) afirma que o “politicamente correto” não pensa a sociedade, mas “grupos sociais”, sua teoria social não vai além de uma micro-sociologia. É também uma teoria política bastante elementar de grupos sociais: atende aos interesses de uma classe em detrimento dos de outras.

Pensando-se, então, na construção de uma sociedade justa, o agir docente deve ser o que propicia aos educandos a apropriação, tanto de valores, quanto dos conhecimentos que lhes garantam o significado da educação, para a formação da consciência crítico-reflexiva, a capacidade de organização política, inserida na competência do ser humano de construir sua própria história.

A tradição brasileira tem sido a de fazer política social que não perturbe a estrutura social vigente, o *status quo*; isso acarreta exclusão social com propostas paliativas, na maioria das vezes, tipicamente assistencialistas. Destaca-se que a maior pobreza não é a material, mas sim, a intelectual, a falta de conhecimento, pois é a ignorância que mantém os seres humanos à mercê dos interesses dos grupos sociais que detêm o poder.

Isso implica – além de fazer com que os alunos se apropriem dos objetivos e conteúdos das disciplinas clássicas – a necessidade imperiosa de se trabalhar os *valores como eixos do currículo*², para que se vá formando uma consciência da responsabilidade de cada um (educadores e educandos) – na construção da emancipação social. Essa mudança de paradigma, para obter êxito, é demorada – devido aos ajustes imbricando teoria e prática – mas se trata de um sonho necessário e possível.

Para se entender melhor a noção de mudança – conceito central da

2 Essa recomendação *de mudança de paradigma* já foi iniciada na dissertação de Mestrado desta pesquisadora, embasada em autores espanhóis (ANDRADE, 2004).

reconstrução da racionalidade científica e aquele que tem grande influência na educação – faz-se necessária a abordagem da palavra latina *paradigma*, sob a égide do filósofo da ciência, Samuel Thomas Kuhn³.

Paradigma significa modelo, padrão ou exemplo, e, consoante Kuhn (2003), é essencial para a investigação científica. Em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, este autor ressalta que uma ciência normal possui um conjunto de convicções que formam seus fundamentos, sua matriz disciplinar. Esses conceitos básicos guiam seu funcionamento. Valendo-se dos paradigmas atuais vigentes, Kuhn ressalta que a *ciência normal* não consegue encontrar soluções, por exemplo, para a cura do câncer e para uma paz duradoura, uma vez que não se constituem em quebra-cabeças. Quando anomalias e novidades surgem, são eliminadas para não miná-los e assim fortalecer a ciência. De acordo com Monteiro (2005, p. 79)

Segundo os descontinuístas (Kuhn, Bachelard, A. Koyré, Popper),⁴ o desenvolvimento da ciência contém momentos de ruptura que separam nitidamente uma fase da outra, às vezes, antagonizando-as. Essas rupturas dizem respeito, sobretudo, aos princípios gerais e não podem considerar-se preparadas por qualquer tipo de antecipação. Quando uma teoria ou um complexo de teorias ligadas pelo mesmo "paradigma" não consegue descrever os novos resultados experimentais, ou quando se descobrem neles contradições e lacunas que se tornam insanáveis, então, torna-se necessário inventar novas hipóteses que abrirão caminho a um tipo de investigação com resultado imprevisível (grifo no original).

Kuhn (2006)⁵ ensina que o chamado progresso da ciência não consiste em “uma aproximação cada vez maior da realidade”, mas no aperfeiçoamento de uma capacidade técnica de resolver “quebra-cabeças”, segundo paradigmas aceitos na formação científica tradicional. O que ele denomina de “ciência normal” é a que compreende a atividade de pesquisa firmemente baseada em realizações científicas

3 Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) doutorou-se em física em 1949 pela Universidade de Harvard. Em 1956, passou a dedicar-se à História da ciência e à Filosofia da ciência, mudando para o Departamento de Filosofia da Universidade da Califórnia, em Berkeley, onde permaneceu até 1964. Em 1962, publicou *A estrutura das revoluções científicas*, livro que mudaria profundamente as análises e as conclusões sobre a natureza epistemológica da ciência. (MENDONÇA & VIDEIRA, 2002).

4 Para os descontinuístas, a ciência progride através de rupturas, por negação de teorias anteriores. Estas epistemologias estão especialmente atentas não às filiações, mas às rupturas, não àquilo que liga as teorias entre si, mas àquilo que as separa. O progresso dos conhecimentos científicos faz-se através de rupturas, isto é, através de grandes alterações qualitativas que não podem ser reduzidas a uma lógica de acréscimo de quantidades; faz-se através de momentos em que se quebra a tradição e em que esta é substituída por uma nova teoria. Este modo descontinuista de conceber a ciência é muito característico das últimas cinco décadas (POMBO, 2005).

⁵ KUHN, T. *O caminho desde a estrutura* São Paulo: Editora Unesp, 2006.

anteriores, reconhecidas durante algum tempo por uma comunidade especializada. O terceiro conceito que ele aborda é o de “ciência em crise”, correspondendo ao período de transição entre um paradigma e seu sucessor a partir de constantes revisões críticas de uma teoria envolta em “anomalias”.

Destacando-se novamente a relevância e a pertinência deste tema, pauta-se nos ensinamentos de Kuhn e no “cansaço” da recorrência de categorias que denunciam a falta de ética da responsabilidade histórica do Estado – que *não garante a igualdade de oportunidades* a todos os cidadãos – assim como das lutas insanas dos intelectuais da Educação e de alguns representantes da sociedade civil, que pouco conseguem alterar a situação da formação docente precarizada e tão propalada na comunidade acadêmica. Ousa-se, então, recomendar mudança de paradigma, conforme propõem os autores espanhóis Busquet e Cainzos (1998), dentre outros que criticam a reforma da educação espanhola: o modelo cartesiano não tem dado conta de apresentar soluções para os inúmeros problemas sociais com que se convive hodiernamente. A falta de ética grassa em todo o planeta nos mais diferentes setores. Que fazer diante desse cenário complexo?!

As crises são elementos essenciais na constituição do pensamento complexo (MORIN, 2001), pois exigem novas estratégias, novas ações para novas saídas de um sistema já falido. É um eterno repensar, reflexionar com e no meio em que o sujeito está inserido, pois não há certezas, nem verdades.

As ações humanas devem visar ao interesse coletivo, ao bem comum, e todos os indivíduos precisam ter espaço público para participar de forma ativa, enquanto cidadãos nas sociedades ditas democráticas. Por um lado, no caso do funcionamento cotidiano das escolas parece que não se busca a igualdade de oportunidades diante da diversidade; os aspectos sociais, políticos e econômicos não são considerados. Parece uma teoria com conceitos macros de aceitabilidade da realidade sem a possibilidade de transformação, ocorrendo apenas evoluções, isso, quando as conjunturas sociais as possibilitam.

Por outro lado, não se almeja que haja profissionais da educação que ignorem os pressupostos de igualdade de oportunidades para todos, mas que os respeitem e, a partir de então, desenvolvam relações de crítica e transformação do seu meio social.

Quando o educador se propõe a incitar os educandos a com ele moldar um

mundo melhor, por meio da apropriação/vivência de valores, está executando uma ação política, posto que se constituem, nessa ação, sujeitos de uma realidade, não a tomando como dada, situada e determinada, mas sim, como resultante de suas ações. Há que se ter atitude criativa, de quem se torna sujeito de sua vida.

Com as reflexões aqui pontuadas, ressalta-se, assim, que Educação é um fenômeno da História e o viver implica as duas, intrinsecamente ligadas, uma vez que, ou Educação e História se expandem ou a decadência de ambas ocorre concomitantemente.

Em vista dessa exposição, cumpre examinar, no próximo capítulo, como está proposto, a partir da legislação em vigor - o “ensino” de valores nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/Temas Transversais, se há essa possibilidade, relacionando-a com a formação dos atuais professores e *como poderia* ocorrer sua apropriação/vivência, bem como a de seus correlatos: atitudes e normas, em sala de aula, para que os docentes consigam formar cidadãos políticos.

CAPÍTULO IV

REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO EM VIGOR E VISÃO CRÍTICA DOS PCNs: imbricações na apropriação/vivência de valores

A formação docente é epistemológica porque reconhece a docência como um campo de conhecimentos configurados e em quatro grandes conjuntos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das Ciências Humanas e Naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; *conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.* (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 11-13, grifo nosso).

Neste capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre a legislação em vigor e visão crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), particularmente, do volume que trata dos chamados Temas Transversais, destacando-se a pouca vivência de educação em valores aos estudantes, decorrente, dentre outros fatores, da forma como foram implantados, por meio dos PCNs, no país.

O direito à educação passa, primeiramente, pela garantia dos direitos humanos, já abordados no capítulo anterior: todos os seres humanos nascem com direitos inalienáveis e invioláveis, que já fazem parte do elenco de valores de um povo, de uma nação. Esses direitos capacitam as pessoas a buscar uma vida digna, autônoma — sendo assim, nenhum governo pode conferi-los, mas todos os governos devem protegê-los.

Para se falar em autonomia, inicialmente, necessita-se garantir a liberdade do ser humano, como postulam, por exemplo, Arendt (1994, 2000, 2003, 2004) e Weber (1964, 1966, 1983, 1998, 2004) já referenciados neste estudo; esta deve ser construída sobre uma base de justiça, tolerância, dignidade e respeito (prescritos na Constituição Federal/88) — independentemente da etnia, religião, convicção política ou classe social — e permite às pessoas almejar esses direitos fundamentais. Enquanto as ditaduras negam os direitos humanos, as sociedades democráticas lutam continuamente para alcançá-los.

É importante, então, destacar as colocações feitas por Comparato (1998)¹ que esclarece serem os direitos humanos, também, interdependentes e indivisíveis, englobando inúmeras facetas da existência humana, incluindo questões sociais,

1 Fábio Konder Comparato é professor da Faculdade de Direito da USP e membro do Conselho da Cátedra USP/UNESCO.

políticas e econômicas. Entre as mais aceitas estão: todas as pessoas devem ter a oportunidade de trabalhar, ganhar a vida e sustentar a sua família; as crianças merecem uma proteção especial: devem receber, pelo menos, o ensino fundamental, alimentação adequada e cuidados de saúde. O indivíduo deve ter assegurado seus direitos de liberdade de se organizar, denunciar, discordar e participar plenamente na vida pública de sua sociedade e, para isso, é necessário o trabalho com valores.

Ocorre que falta ética política dos governantes quanto às condições de vida digna da população. Pochmann (2005, p. 3) denuncia que

somente 5 mil clãs de famílias chegam a se apropriar de mais de 40% de toda a riqueza nacional, embora o país registre mais de 51 milhões de famílias. Como explicar tal situação que remonta à estabilidade secular no padrão excludente de repartição da renda e riqueza no Brasil?

Isso vem ao encontro da preocupação com a satisfação das necessidades básicas do ser humano: alimentação, sono, abrigo – necessárias para que ele almeje os outros níveis de necessidades: segurança, necessidades sociais, de auto-estima e de auto-realização – de cada pessoa realizar o seu próprio potencial e de auto-desenvolver-se continuamente: ter liberdade para efetuar escolhas ao longo da vida e responsabilizar-se por elas; esse aspecto torna necessária a apropriação e a vivência de valores.

O artigo 27, inciso I da LDB faz referência à educação em valores ao determinar que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar as seguintes diretrizes “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

É possível que nunca antes os valores tenham estado em disputa na história da humanidade. Um dos efeitos da globalização que mais chamam a atenção é o fato de ela trazer à tona a extraordinária pluralidade de valores e culturas. Se hoje os valores encontram-se em crise, em mudança, não se trata somente de uma crise relativa ao significado dos valores e da capacidade de o indivíduo se governar, exercer resistência e fixar um rumo para sua vida.

Tudo passa pela linguagem ideológica profundamente introjetada no ser humano por unir o fazer crer da persuasão, o fazer amar da sedução ao fazer agir

das ideologias políticas. Nesse sentido, o sujeito crê-se livre como se ele próprio pudesse escolher seu caminho, seus valores. Sem perceber, ele se vê repetindo paradigmas culturais inculcados pela sociedade em que está inserido.

Koch (apud SOARES, 1996) defende que a argumentatividade é inerente ao próprio uso da língua, é um princípio estruturalizante do discurso, inexistindo um discurso que seja neutro. Ainda, Perelman (apud SOARES, 1996, p. 128) traz a argumentação para o campo da filosofia dos valores:

quando se trata de estabelecermos o que é preferível, o que é aceitável, o razoável, não podemos por meio de deduções corretas/lógicas determinar o certo ou o errado, mas lançamos mão das argumentações, para ganhar a adesão de nosso auditório.

Desse modo, sempre se está tentando persuadir, retoricamente, o interlocutor por meio de explicações impregnadas de ideologias, pelas quais se defendem ou se refutam certos valores.

Sobre esse ponto, vale mencionar que cada cultura abarca indivíduos e grupos que distinguem entre o que é justo do que é injusto e fazem suas avaliações de acordo com essa distinção. Assim, todos os valores, dentro dos diferentes contextos culturais, são suscetíveis de serem avaliados, desvalorizados e reavaliados. Isso significa que os valores evoluem e que eles podem ser moldados em comum, debatidos e negociados entre atores potencialmente muito diferentes.

Já se observou que, em um mundo governado pela lei da oferta e da demanda, o conceito de valores morais e estéticos tende a se aproximar do modelo do mercado acionário. O fenômeno da moda, do consumismo sem necessidades reais, por exemplo, invade nosso conceito de valores.

Verifica-se, por exemplo, que, quanto ao consumo, há nas indústrias uma estratégia de *obsoletismo programado*, ou seja, não se implementam de uma só vez nos celulares – para se citar um dado atual – todos os recursos que podem ser disponibilizados. Isso é feito com intervalos de cerca de seis em seis meses, incitando a população a novas aquisições, a querer sempre o último modelo, às vezes, até pelo *design* e não tanto pelas novas utilidades que propiciam os aparelhos.

Como pode a questão central da educação continuar a ocupar seu lugar de direito em um mundo regido pelo efêmero? De acordo com Matsuura (2004)², torna-se um paradoxo que um valor tão grande seja atribuído ao instantâneo num momento em que a emergência das sociedades do conhecimento propaga a transformação do sonho da educação vitalícia para todos em projeto viável. Isso parece prefigurar um novo mecanismo para a formação de valores de longo prazo, valores que serão criados e transmitidos, como o que vem ocorrendo com a influência da mídia, principalmente, a televisiva.

Saviani (1989) assim postula: filosofia é reflexão crítica sobre os fundamentos dos conhecimentos e das práticas; a filosofia proporciona uma compreensão mais abrangente do mundo e da cultura. A Filosofia questiona os valores praticados em cada sociedade. Enquanto a *moral* abrange um conjunto de valores e padrões de conduta social instituídos historicamente por uma sociedade para garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social, a *ética* refere-se a uma reflexão sobre os valores morais que norteiam o comportamento humano, sobre seus fundamentos e sua legitimidade.

Destacam-se, então, os ensinamentos de Saviani sobre a importância de o professor ter claros os conceitos de ética e política, trabalhando conteúdos socialmente relevantes³, com os quais se concorda, já que é imprescindível – pelo fato de o mestre poder servir como exemplo para os estudantes, e por sua obrigação ético-política de agir em prol da necessária apropriação/vivência, tanto dos saberes históricos, como de valores, atitudes e normas pelos alunos – o professor preparar-se para saber criar situações propícias para essa introjeção de valores e dos conteúdos intrínsecos à autonomia de cidadão.

A sociedade moderna cria a sociedade civil segundo a lógica do lucro e dos interesses pessoais; enquanto os fenômenos naturais ocorrem por necessidade, o ser humano age por finalidade. Portanto, a ética e a política têm o mesmo fundamento: a liberdade. E, se não se propicia a toda a população educação que lhes assegure essa liberdade, em que os educandos se coloquem como sujeitos de

2 Koichiro Matsuura, economista e diplomata japonês, é o diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

³ Entende-se por *conteúdos socialmente relevantes* aqueles cuja apropriação permita aos estudantes aplicá-los em prol da comunidade em que vive com vistas a uma ética cívica.

sua história, trata-se de violência. Abordando a violência, Saviani a coloca (1989, p. 36) como

todo ato pelo qual um ser humano é tratado desprovido de sua humanidade. É tratar o outro como objeto e não como sujeito. A política – que busca atingir os fins políticos através de meios não violentos, isto é, não tratando o ser humano como coisa, como objeto – é uma política ética.

A violência fere a dignidade da pessoa humana. A política ensina que nenhuma autoridade é ética se ela for despótica, arbitrária, se for expressão da vontade pessoal. Para a ética e para a política, liberdade não é escolha, mas poder criar o possível. A possibilidade de se dar à ética um conteúdo político e à política um conteúdo moral vem a ocorrer na democracia. Assim, educar a criança para uma vida ética e política é exercitá-la na convivência democrática do espaço público. Então, no próximo tópico, examina-se como a legislação trata os direitos dos cidadãos, apresenta as diretrizes para a Formação de Professores e aborda os Temas Transversais, enquanto conjunto de valores a ser trabalhado nas escolas.

1 Apontamentos sobre a legislação em vigor

A escola, mesmo se “avançada”, mesmo se desfruta de meios de ensino de última geração, mantém seus atores (alguns preferem falar, agentes) em constante atuação, produzindo cenas que são a expressão de um conjunto de normas e regras que a sociedade e a Educação pensaram para esses agentes. No Brasil, a última LDB - Lei nº. 9.394/96, quanto aos princípios e fins da educação nacional, prescreve:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses princípios e fins vêm sendo seguidos? A LDB nº. 9394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. A partir daí, com base na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o MEC implantou/implementou nas escolas os PCNs – sem que houvesse nos Sistemas de Ensino e/ou nas escolas um preparo teórico-metodológico dos docentes – para se sentirem seguros em operacionalizá-los na sala de aula, nem sequer exemplares suficientes dessa coletânea para exame e estudo dos professores.

O MEC ressaltou a necessidade de, além de socializar os saberes historicamente acumulados pela humanidade, também acrescentar ao currículo o “ensino” dos valores, inclusos nos seis temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, propostos nos PCNs. Valores não se ensinam, vivenciam-se.

Os princípios que embasam o ensino – definidos na CF/88 – no art. 206, por exemplo, ficam totalmente descaracterizados, quando se relaciona cada um deles com os dados da realidade educacional brasileira. Não foram, ainda, criadas as condições para permanência na escola. A gestão democrática do ensino está restrita à delegação de poderes e às decisões do governo.

No que respeita à valorização dos profissionais da educação, da forma como foi planejada, percebe-se que nem sequer comporta condições dignas de trabalho e salário e, muito menos, algum espaço de decisão quanto ao tipo do ensino a ser garantido em todos os níveis.

Com relação à elaboração dos PCNs em âmbito nacional, sabe-se que o Brasil é um país rico em diversidade cultural e étnica, coexistindo culturas singulares, ligadas à identidade de origens de diferentes grupos.

Convivem hoje no território nacional, por exemplo, 206 etnias indígenas, além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos, e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões.

Ainda, encontram-se diferentes características regionais, formas diversas de organização social, maneiras diferenciadas de apreensão do mundo, além de multiplicidades de modos de relação com a natureza, de vivência com o sagrado e de sua relação com o profano.

Freqüentemente, porém esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Também na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à pluralidade cultural. De acordo com Motta (2002, p. 42),

[...] na perspectiva de um Brasil de “braços abertos” compôs-se o mito da democracia racial [o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão], segundo o qual, mesmo aqueles que não tivessem integrado, diretamente, os processos de miscigenação, seriam igualmente aceitos e valorizados.

Assim, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto da igualdade que não se efetiva. O acobertamento de práticas discriminatórias empurrou, por exemplo, para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão da população negra.

Convém, também, pontuar lúcida análise de Horta (1998) em que aborda a inserção do direito à educação como um dos direitos sociais da cidadania, discute as formas de direito, analisa a relação entre direito à educação e obrigatoriedade escolar e acompanha a evolução dos conceitos de obrigatoriedade escolar e direito à educação na história da educação brasileira.

Pauta-se em Paul Singer (1996), quando explicita as duas posições em que se colocam as políticas do Estado: a) *visão civil democrática*: encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã que decorre do grande movimento pela igualdade nos dois últimos séculos, culminando com a batalha pelo sufrágio universal, do qual resultou a democracia moderna; b) *visão produtivista*: não é contrária à universalização, mas prefere que ela resulte da livre preferência dos indivíduos em vez de coerção legal, amparada em ampla oferta de vagas gratuitas no ensino público.

Após essa análise, culmina afirmando que, no Brasil, a opção tem sido pela visão produtivista. O Estado se desobriga cada vez mais de seus deveres: oferece o acesso, mas *não garante a permanência, nem a qualidade do ensino*. Acrescenta que na LDB 9394/96, retomam-se *ipsis litteris*, no seu art. 4º., os incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal de 1988, que haviam sido suprimidos pela Emenda Constitucional n. 14 de setembro de 1996:

Art. 208. – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Ressalta que, todavia, as disposições constantes dos incisos I e II do art. 208 da CF/88 aparecem de forma modificada em seu art. 5º.:

Art. 5º. – O acesso ao ensino fundamental é direito *público subjetivo*, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 3º. Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º. do art. 208 da Constituição Federal, [p. 26], sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. § 4º - Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Assim, de acordo com a legislação vigente (Constituição Federal de 1988, Emenda Constitucional nº. 14 de set. de 1996, LDB. nº. 9394/ dez. de 1996, Código Penal de 1940, e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº. 8069/1990), as normas legais são as seguintes: a) gratuidade; b) obrigatoriedade; c) direito; d) dever; e) responsabilidade.

Finaliza, destacando que a atual LDB resgatou, como resultado de inúmeras lutas e embates, o *direito público subjetivo* e a *obrigatoriedade* que haviam perdido espaço na Emenda Constitucional nº.14, mas que só adquirirão verdadeiro significado se houver uma *vontade política* dos Poderes Públicos em cumprir o seu real papel no que respeita aos seus deveres. Além disso, a *sociedade civil* necessita se organizar e se mobilizar no sentido de *defendê-los e exigir o seu cumprimento na justiça* e nas ruas, se for necessário.

Outro autor que também aborda esses aspectos e vai mais além é Oliveira (2001): levanta o fato de que ao longo dos últimos séculos a Educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos do estatuto de cidadania. O direito à Educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países.

Esse direito consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. Ao se afirmar, hoje, que o Ensino Fundamental é obrigatório, está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação.

A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do livre arbítrio a opção de não levar o filho à escola.

Já a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão freqüentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois, do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo. Dessa forma, o direito à educação é constituído simultaneamente de sua obrigatoriedade e gratuidade.

Destaca-se que o direito à educação, declarado em âmbito constitucional federal desde 1934, tem sido, do ponto de vista jurídico, aperfeiçoado no Brasil. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram definidos mecanismos para fazer valer esse direito na esfera do Sistema de Justiça. Entretanto, a exclusão social e, particularmente, a educacional, requer ações mais amplas e articuladas, pois o Estado mostra-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos. Urge, portanto, mudar a natureza do Estado brasileiro.

Feitas as reflexões, cabe-nos levantar alguns questionamentos: o direito à educação tem sido respeitado? Como esse direito pode/deve articular-se com os outros direitos sociais, com vistas à ampliação da cidadania? Como avaliar as políticas sociais e educacionais adotadas pelos atuais governos? Como fica a Formação dos professores?

Quando se atenta para as análises realizadas, vêem-se pelo menos dois problemas, igualmente graves, para a viabilização de uma Política Educacional capaz de alterar o quadro da educação brasileira, historicamente elitista: 1) a nova Lei se mostra centralizadora; 2) ela deixa margem para a busca de uma qualidade que não prioriza o aspecto sócio-político da educação.

Diante dessas constatações, percebe-se, talvez o sentido da lamentação de Saviani (1997, p. 229), quando declara:

[...] uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. Prevalece, dessa forma, a ideologia neoliberal.

Desse modo, verifica-se que a partir da própria Lei, a Política Educacional brasileira está muito mais preocupada com a normatização burocrática das ações do Sistema de Ensino do que com o desenvolvimento de um conjunto de atividades que tenham por escopo a melhoria sócio-educacional, não só da educação, mas das condições de vida dos cidadãos.

O segundo problema se revela quando se nos depara que a Política Educacional brasileira, além da preocupação com a normatização, está relacionada às metas de desenvolvimento fixadas pelo Estado, as quais são consideradas prioritárias, uma vez que já há um consenso, em todas as instâncias da sociedade, de que o país só pode conquistar o nível de desenvolvimento almejado, pela via da educação.

No entanto, uma análise dos programas de ação dos nossos governos revela que há longo tempo têm deixado muito a desejar. Andrade (2003, p. 1-2) assevera que:

A História do Brasil encontra-se repleta de exemplos da falta de vontade política de nossos governantes para com os interesses da maioria da população desprivilegiada sócio-economicamente. Entramos na *terceira globalização*⁴, esta, financeira. [...] Nessa terceira globalização, o que impera são os interesses do mercado; as articulações dos agentes econômicos são a prioridade nacional a que os países dependentes se submetem e a Educação é acionada – segundo os critérios do Banco Mundial – para atender à mera instrumentalização necessária às profissões contemporâneas, em detrimento da formação integral do ser humano: um cidadão crítico e agente das imprescindíveis transformações sociais, em busca de uma sociedade justa. Observa-se, então, que o déficit histórico em matéria de educação acumulou-se e agrava hoje a exclusão social,

4 Século XVI: 1ª. Globalização: Invasão do Brasil, em que se configuraram colonização de exploração; imposição da Língua Portuguesa; subjugação e imposição de padrão de cultura; anulação da cultura indígena. Século XVII-XIX: 2ª. Globalização: Independência e Império, com a continuidade do regime escravocrata; o desrespeito ao ser humano: o índio, o negro e a formação das "sub-raças". In: ANDRADE, T. C. B. A permanência do *status quo*: o neoliberalismo como causa da exclusão social. In: Simpósio em filosofia e ciências, 5, 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: *Anais...* em CD. Marília: Unesp. Marília Publicações, 2003.

abarcando, conforme o censo de 1991, um contingente de analfabetos quatro vezes maior do que o revelado cem anos antes, em 1890.

Freire já em 1993 (p. 49) assinalava “precisamos aprender a sulear⁵, em contraponto aos países do Norte que nos norteiam”. O que todos observam é que o Estado brasileiro investe pouco em educação, saúde e moradia. A área social parece não fazer parte das prioridades dos governos...

Saviani (1997, p. 230) evidencia que a verba destinada à Educação só seria suficiente se o sistema de ensino já estivesse implantado: “manutenção é garantir a infra-estrutura existente”, diz ele. Todavia, nossa precariedade é gritante: além de o orçamento não ser suficiente para garantir a permanência dos alunos na escola, também não possibilita a (re)construção dos conhecimentos “clássicos”. Suchodolski (apud ADORNO, 1995, p. 98) nos ensina que “[...] a educação é necessária para a superação permanente da alienação”.

Além disso, também se observa a premente necessidade de ampliação do desenvolvimento dos sistemas de ensino. A dialética quantidade/qualidade é a única forma de a escola cumprir sua função social: só dominando os saberes que a classe hegemônica propaga, através da mídia eletrônica e dos livros escritos, agora, também por agentes externos, e postos para as escolas públicas, é que os alunos conseguirão se emancipar e se contrapor à situação vigente.

Considerando-se, então, educação a partir de sua função social, deve-se concebê-la como processo de interpenetração de culturas, em que as novas gerações se embasam nas tradições e nos costumes/valores característicos de uma formação social determinada. Neste campo, emergem os papéis de homogeneização e diferenciação, requeridos de seus membros, por parte da sociedade, enfatizando-se, entre outros valores, o respeito à pluralidade cultural e à ética.

Essa ética não é observada por nossos representantes no poder ao elaborarem a nova Política Educacional, na qual – mais uma vez – os encargos

5 Paulo Freire alerta sobre a necessidade de o Brasil criar mecanismos próprios de auto-gestão, para não precisar ceder às imposições dos países dominantes do primeiro mundo. In: FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

sociais: educação, saúde, moradia não são a prioridade dos órgãos competentes, atendendo, em contrapartida, aos ditames do *Consenso de Washington*⁶.

As reformas educacionais constituem, na verdade, parte de um processo de desprofissionalização do professor, refletindo a luta entre distintas concepções da profissão docente. Destaca-se, portanto, que duas questões pairam no ar: quem se beneficia? A quem interessa o atual modelo de Política Educacional?

Com o exposto, pretende-se ressaltar que o educador tem que ter clara a relação intrínseca entre a ciência e a consciência política, historicizando-se. Necessita-se entender, então, o que vem a ser conscientização política, para perceber, claramente, a necessidade da busca da *qualidade sócio-educacional*, dentro do contexto histórico-cultural contemporâneo.

Segundo Freire (2000), conscientização implica ação, isto é, relação particular entre o pensar e o atuar. Ninguém conscientiza ninguém, mas os homens e as mulheres se conscientizam mutuamente por meio de seu trabalho cotidiano. Ainda este autor (p. 36), acrescenta:

[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.

Assim, questiona-se: os PCNs/Temas Transversais pretendem mesmo, com seu discurso, uma educação em valores para a população destituída?! Para melhor elucidar esses aspectos, fundamenta-se – dentre outros autores citados no próximo item – em Goergen (2005), Cunha (1996), Moreira (1996) e Lombardi (2005), com quem se concorda.

2 Ética, parâmetros curriculares nacionais e reforma educacional

Os temas transversais (= conjunto de valores) estão postos nos PCNs e cabe à escola operacionalizá-los em sala de aula e no convívio social. No entanto, para se

6 Consenso de Washington: expressão cunhada pelo economista inglês John Williamson, em 1990. Diz respeito a uma deliberação – resultante das reuniões que se efetivaram, a partir da década de 80, entre os detentores do poder, G 7 e outros interessados – que estabelece as regras de ajustamento dos países em desenvolvimento à nova ordem mundial, com o objetivo de recompor as taxas de lucro.

abordar valores, importa – nas condições político-econômicas atuais – decifrar quais valores ou princípios conduzem os destinos do ser humano e em que medida eles se coadunam com o bem-estar e a felicidade de toda a sociedade.

No contexto hodierno, por exemplo, a eficiência tornou-se padrão do bom comportamento exigido pela sociedade; porém, para ser eficiente, por quais vicissitudes passa o ser humano? Todos conseguem ser eficientes? A educação que recebem em casa e na escola lhes garante esse valor?

A escola, para dar conta de vivenciar valores, precisa entender-se historicamente, ou seja, como produto e produtora da sociedade que a engendra. Daí que necessita trabalhar o tema transversal Ética, não em uma perspectiva abstrata e universal, e sim, a partir de um ponto de vista histórico. Para isso, há que se ter claro que - embora a LDB/96 apresente-se compatível com uma sociedade democrática – sua proposta educacional continua ligada aos ideais burgueses e capitalistas. Goergen (2005, p. 4) atesta:

A LDB [...] apresenta-se com fortes tinturas neoliberais e suas vinculações a instituições (Banco Mundial - BM, Banco Internacional de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) do capitalismo global, enquadrando-se, por conseguinte, na lógica da sociedade burguesa e na lógica do mercado.

Outro aspecto a se questionar foi a forma como os PCNs surgiram na educação brasileira, já que se optou pela Ética como eixo estruturante desses parâmetros. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (SILVA e GENTILI, 1996, p. 106)⁷, em sua análise do documento preliminar dos PCNs, adverte:

O problema com um *texto de Política Educacional* como o dos PCNs é que ele tende a construir seu próprio “objeto”, a criar seus próprios efeitos de “verdade”, tornando difícil para o/a leitor/a tomar distância e fazer as perguntas que precedem ao estabelecimento de seu específico “regime de verdade”. Torna-se fácil, assim, começar a análise do texto como se a “verdade” de alguns desses “objetos” estivesse fora de questão. No presente caso, por ex., passa-se a falar em “parâmetros curriculares nacionais”, como se essa noção tivesse uma existência independente do texto que o instituiu como novo objeto.

⁷ O texto foi escrito para representar a posição da Faculdade de Educação da UFRGS sobre o documento Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S&A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

O debate sobre o conteúdo que a escola deveria veicular a todos, no momento em que ela se democratiza, ajuda a analisar as reformas educacionais da atualidade, para se refletir sobre a vinculação entre conteúdos escolares e finalidades da escola pública – hoje naturalizados e adotados sem questionamentos – e sobre o pretenso caráter inovador dado aos PCNs, mais especificamente aos temas transversais.

Já se observou em outro momento da História da Educação brasileira (ditadura do período militar 1964-1985): na criação da escola pública de ensino obrigatório, que as disciplinas tradicionais, a princípio consideradas não moralizantes, seriam transversalizadas pela formação moral e cívica, embora a legislação tenha imposto Educação Moral e Cívica como disciplina estanque, no período militar, a partir da Lei nº. 5692/71.

Nos PCNs, as disciplinas tradicionais do currículo, que preparam para a difícil competição individual pela vida, conforme seu discurso, deverão ser transversalizadas pelos temas reforçadores da coesão social. Luís A. Cunha (1996, p. 62) é enfático em afirmar que “uma argumentação pouco convincente foi desenvolvida para pôr Ética no lugar de Educação Moral e Cívica”.

Nas duas situações, salvaguardando-se os distintos momentos históricos, inclui-se na estrutura curricular das escolas uma educação moral. Isto revela que a escola de outrora e a de agora são preenchidas com conteúdos que a sociedade por si mesma não é capaz de ensinar, mas que deles depende para a sua manutenção social estruturada.

A opção metodológica de trabalhar com temas transversais, como aquela da criação da escola pública no tocante à Educação Moral e Cívica, refere-se a uma educação que ensina o que a luta pela vida não consegue ensinar; que idealiza como o homem deve ser em oposição ao que ele é, mas que, em momento algum, questiona a desagregação social que advém da aplicação da alta tecnologia, atendendo a interesses particulares, que estão na raiz dessa questão.

O procedimento, em ambos os momentos, não é diferente, pois se despreza o verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que põe em questão os fundamentos da própria organização social e priorizam-se problemas éticos, ambientais, culturais, de convívio social, sob o título de *temas transversais* que, mesmo sendo reais, não deixam de ser apenas

manifestações fenomênicas da difícil convivência humana e que não se explicam por si mesmos. Trata-se da inversão, na consciência, da essência pelo fenômeno.

Uma discussão sobre os PCNs deve desaguar na obediência à Constituição, por meio do conhecimento das diferenças que devem ser todas respeitadas e no diálogo. Nesse diálogo, é preciso conhecer a radiografia das escolas, suas peculiaridades, seus “ethos”.

2.1 A construção do ethos

O ethos é construído a partir da visão de mundo de cada indivíduo e, na escola, essas visões ficam patentes em suas peculiaridades. As visões de mundo, freqüentemente orientam as ações humanas sobre as vias determinadas pelo dinamismo dos interesses, ou seja, nossa “visão do mundo” acaba condicionando nossos interesses.

De acordo com Weber (2004), o *ethos* traz em si a marca da estrutura que conforma a tradição de um povo, seu “espírito”, mas também abrange os influxos da ação dos sujeitos e das pressões circunstanciais que interagem com essa estrutura em um determinado tempo situado; o *ethos* pode, então, ser considerado a origem e a moeda dos processos sociais, sendo o resultado das inter-relações entre a tradição e a mudança. De fato, Weber (2004) empenha-se em mostrar que os interesses e os meios adequados para satisfazê-los são situados social e historicamente, já que devem ser legitimados pelos valores existentes na sociedade.

Nesse sentido, não se pode pensar que os interesses sejam os únicos elementos explicativos do comportamento dos atores sociais em âmbito escolar e do funcionamento de cada instituição, pois os interesses precisam dos valores para a formulação de seus objetivos e para a legitimação dos meios empregados para persegui-los.

Também não se pode perder de vista que o ser humano, no ativismo em que vive, acaba por perder o sentido do mundo intermediário, do presente, que é isto que se pode chamar de mundo real, naquilo em que ele se constitui como o processo entre a inscrição mental do ideal e a obtenção material daquilo que se objetiva.

As escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes sociais, e é significativa a presença de uma pluralidade cultural e étnica. Seria preciso partir dessa radiografia

e propor um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida fosse unidade, não uniformidade, na medida em que ela passa pelo enfrentamento da diversidade e não foi isso que ocorreu com a proposta dos PCNs.

O baixo índice de rendimento escolar, por exemplo, tão alardeado, não é fruto apenas da “falta de esforço” dos alunos. Na raiz desse desempenho inferior está uma política econômica e social de privação e exploração que transcende, não somente o currículo, como também a escola e a educação como um todo.

Cunha (1996), em análise da versão preliminar dos PCNs, também emitiu um parecer contrário à forma como os PCNs foram apresentados, já elaborados, descartando as propostas curriculares existentes, que haviam sido elaboradas com a finalidade precípua de se estabelecer algo próprio, portanto, não *copiado* como acabou sendo, da versão espanhola.

Do Caderno de Educação do jornal *O Dia* (28/05/2000), extrai-se o resumo e uma entrevista realizada com o educador Jurjo Torres Santomé⁸:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil e as mudanças em curso são inspiradas na reforma espanhola?

Não são inspiradas: são copiadas. Eu lembro que até os livrinhos dos Parâmetros Curriculares Nacionais daqui têm as mesmas cores dos de lá, com seus respectivos assuntos relacionados às mesmas cores. Copiaram até o formato físico.

O que foi bem sucedido na Espanha e o que pode ser evitado aqui no Brasil?

Foram êxitos a extensão da Educação obrigatória para 16 anos, a Educação Compreensiva para o Ensino Profissionalizante e a Educação Infantil de 0 a 6 anos. Mas faltou priorizar o conteúdo a ser transmitido. Faltou definir os recursos que financiariam a reforma. Não houve uma lei de orçamento para viabilizá-la. A lei anterior de 1970 era fascista, mas muito bem estruturada. Chamavam-na Lei de Financiamento do Sistema Educativo. Franco, o ditador, deixou só a Lei Geral da Educação. Como elaborar uma reforma sem o dinheiro? Queríamos saber de quanto dispúnhamos para planejar até aonde poderíamos ir.

E a parte pedagógica?

O ministério inundou todo o sistema educativo com uma linguagem psicológica: o Construtivismo. Os conteúdos eram obsoletos e a formação do profissional horrorosa. O nível educativo caiu muito. Nós temos visto crianças com anos de estudo que não sabem ler nem escrever. O ponto é que não podemos ter Educação de qualidade depois da reforma com o mesmo profissional que tínhamos antes. O Construtivismo foi supervalorizado. A questão da Escola não está só na parte pedagógica, está na cultural. E ela ficou intocada. Os conteúdos não foram debatidos. Só se pensava em psicologia, psicologia, psicologia. O ministério financiava cursos de Construtivismo.

⁸ Um dos criadores da reforma concluída na Espanha há 15 anos, advertia em 2000, para o perigo de supervalorizar teorias psicológicas, como o construtivismo e esquecer-se do conteúdo.

Chama-se a atenção, neste trabalho, sobre um fato curioso: na cópia dos PCNs da reforma espanhola, em que se encontra como um dos temas transversais a se trabalhar, “Educação do Consumidor”, este não foi copiado, no Brasil, para ser abordado nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, aparecendo tão somente a partir da quinta série em diante, denominado como “Trabalho e Consumo”. Questiona-se, com que intenção? Qual a ideologia subjacente? Sabe-se da grande influência que os professores exercem – como exemplo – para os alunos dessas séries iniciais e, esse tema tão candente necessita de abordagem sistematizada para não se tornarem adultos consumistas.

Cunha (1996) sugere também que os PCNs deveriam desenvolver apenas as disciplinas clássicas do currículo, pois, pelo menos sobre essas, acredita que os professores tenham um certo domínio, e defende que o tema Ética - colocado como eixo norteador do currículo - enquanto conteúdo, deveria ser retirado dos PCNs, pelo menos no que respeita ao trabalho com os alunos.

Lombardi (2005, p. 22) concorda com Cunha em que “a Ética como tema deva ser retirado dos PCNs”, alegando que “tratar sobre Ética é adentrar um tema que pressupõe um mínimo de erudição, um mínimo de conhecimentos que possibilite um passeio histórico pela Filosofia”. Isso pressupõe um novo perfil para o currículo dos cursos de Formação de professores, pois o atual não parece dar conta desse embasamento. Esclarece, ainda, (p. 25) que

o estudo da Ética, entre outros temas, surge portanto como uma exigência *legal*, justificada pela necessidade de um currículo que servisse de orientação governamental, passando a ser um tema obrigatório para a educação nacional. [...] Os temas transversais partem do princípio de que a escola é o lugar de formação do cidadão.

Devido à complexidade do momento atual com inúmeras crises no país em que grassam a miséria, a fome, a violência, a exploração desmedida, o consumismo exacerbado – o estudo acurado da Ética, de forma sistematizada, faz-se urgente em todos os campos dos saberes.

Nesta pesquisa, concorda-se com Goergen (2005) e Lombardi (2005) em que a Formação de professores encontra-se inconsistente histórico-filosoficamente e que necessita de alterações e aprofundamento epistemológicos, porém *defende-se a não retirada da Ética dos PCNs*, mas sim recomenda-se *implementação da*

mudança paradigmática de currículo em que tanto a Ética como todos os demais valores a serem trabalhados – conforme a especificidade de cada escola, assim como nos cursos de Formação inicial e continuada de professores – sejam colocados como eixos longitudinais (= verticais), gravitando as disciplinas clássicas no seu entorno.

Embasa-se para isso nos ensinamentos de autores espanhóis por ocasião da *crítica empreendida contra a transversalização* dos valores na reforma da educação espanhola. Se os professores, na graduação e na formação continuada, tiverem maior embasamento sobre ética pluralista, sobre como se trabalhar, metodologicamente, de forma sistematizada, buscando-se atingir os objetivos específicos de cada valor elencado no coletivo de cada escola, poderão dar conta de contribuir para a transformação social. Acredita-se, dentre outros aspectos, que não há outra forma de a escola participar da implementação de uma sociedade igualitária. No entanto, Jacomeli⁹ (apud LOMBARDI, 2004, p. 28) elogia a transversalidade como se esta tivesse sido defendida pelos autores espanhóis que ela cita, afirmando:

Esse entendimento da educação [transversalizada], bem como dos conhecimentos que devem ser ministrados nas escolas, encontrou inspiração em alguns defensores ardorosos como Maria Dolores Busquets, Manoel Cainzos, Tereza Fernandez, Aurora Leal, Monsserrat Moreno, Genoveva Sastre, César Coll, Rafael Yus Ramos e outros. No Brasil tem sido defendida por Ulisses Ferreira de Araújo, Ives de La Taille, Ana Amélia Inoue, Regina de Fátima Migliori, Ubiratan D'Ambrózio, Sílvia Gallo etc.

Quanto a essa colocação, acredita-se ser necessário o esclarecimento de que pode ter havido um equívoco sobre o entendimento de que todos esses autores tenham defendido a transversalidade dos valores no currículo, pois, conforme se destaca abaixo, por exemplo, no que se refere a Maria Dolores Busquets, registra-se o seguinte depoimento (1998, p. 101):

9 Tese de Doutorado de Mara Regina Martins Jacomeli, orientada pelo prof. Dr. José Claudinei Lombardi e defendida na UNICAMP em 2004. Obra intitulada *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras* e publicada em Campinas, pela editora Alínea, abril de 2007.

[...] Nossa satisfação inicial [com a reforma] diminui notavelmente se, além de centrar nossa atenção nas mudanças e na evolução que têm sido produzidas, também nos detivermos em analisar aqueles aspectos que permanecem inalteráveis, apesar dos alvos alcançados, *os que de forma mascarada, subjazem como tais sob a aparência de novidades*, ou também os que *não refletem, nem na prática, nem nos atos*, o novo significado que temos dado no âmbito teórico e verbal (grifo nosso).

Na reforma da educação espanhola em 1989, assim como ocorreu na brasileira de 1996, os professores não tiveram voz ativa, pois prevaleceu uma experiência piloto que ocorrera na Catalunha e o governo espanhol convidou César Coll e seu grupo para elaborarem uma proposta curricular, que culminou na implantação da teoria construtivista, embasada nos experimentos clínicos de Piaget. Essa reforma foi concebida como um discurso hegemônico que anulou quaisquer perspectivas da luta coletiva do professorado. Cunha (1999, p. 292) ressalta:

Nos documentos de orientação curricular não apareceu nenhuma referência ao processo histórico vivido anteriormente, como se o sistema educacional espanhol tivesse começado em 1990 (CONTRERAS, 1999). Assim, os professores tiveram suas vozes caladas e seus saberes não reconhecidos. [...] Passados quase 10 anos [este artigo foi publicado em dez/98] de vigência da reforma, o discurso atual dos professores parece mais acossado e defensivo, apontando para um retorno saudosista e corporativo à condição anterior.

Ainda, Busquets (1998) – bem como outros autores (CAINZOS, 1998) do livro intitulado *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral* – não concordam com a transversalidade e advertem que a concepção de transversalidade deve ser a da vinculação dos conteúdos ao cotidiano e aos interesses da maioria da população, *alterando-se o eixo vertebrador dos conteúdos escolares*. Os temas transversais *necessitam, então, ser os fios condutores, o centro* das atuais preocupações sociais, os eixos, em torno dos quais, as disciplinas curriculares devem gravitar. Estas deixam de ser um fim em si mesmas e passam a ser instrumentos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de pensar, compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia.

Coloca-se, a título de esclarecimento, um dos exemplos de Cainzos¹⁰ (1998, p. 135-136), em que o autor sugere seis possíveis enfoques sobre *Alimentação*,

10 Manuel Cainzos é um dos autores do livro organizado por Maria Dolores Busquets “*Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*”. As sugestões desses autores surgem em vista do questionamento que fizeram à implantação dos valores como temas transversais no currículo espanhol, conforme já se explicitou.

dentro do tema transversal “*Educação do Consumidor*”, que podem ser abordados em qualquer nível de ensino - *de forma sistematizada, contrapondo-se, portanto à transversalidade* - desde que o professor saiba ajustá-lo às características dos sujeitos a que se destina, uma vez que os conteúdos não devem/podem obedecer a uma seqüência linear, dentro de uma proposta interdisciplinar.

Sucos: conhecer diferentes tipos de sucos. Diferenciar o sabor dos sucos naturais e artificiais. Fazer sucos naturais. Avaliar a importância da fruta na alimentação... *Frutas*: conhecer diferentes sistemas de produção e distribuição. Analisar as propriedades de diferentes tipos de frutas. Refletir sobre os hábitos de consumo de frutas e avaliar seus benefícios para a saúde... *Galinha e ovo*: conhecer o sistema de produção e venda de ovos em pequena escala. Refletir sobre o consumo de ovos na dieta, e adotar normas higiênicas no consumo. Incentivar atitudes positivas com relação aos animais... *Queijo*: conhecer os processos de produção, comercialização e venda do queijo e do leite. Analisar rótulos de embalagens do leite e de seus derivados. Fazer queijo. Avaliar a importância do leite como elemento básico da dieta... *Os alimentos*: conhecer tipos, componentes e funções dos alimentos. Publicidade, etiquetas e consumo de alimentos. Análise comparativa de alimentos. Conservação de alimentos. Direitos do consumidor. Novas fontes de alimentação. *Alimentação e Saúde*: conhecer as relações entre alimentação-nutrição e atividade humana. História da alimentação. Elaboração de cardápios em função de uma dieta equilibrada. De uma determinada doença ou de um regime específico. Consumo, economia e legislação. Dietética.

Além de se dar especial atenção ao tema Trabalho e Consumo, em uma era marcada pela globalização e pela ascensão de novas tecnologias, a preservação da diversidade cultural também se torna um desafio-chave; em vista da erosão da diversidade, necessita-se assegurar que todas as culturas desfrutem das condições necessárias para continuarem a existir.

Essa aproximação da escola aos temas significativos do mundo atual, de forma longitudinal no currículo – o mais próximo possível da realidade percebida pelos alunos – facilitará, por exemplo, a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos quanto a determinadas preocupações sócio-ambientais relevantes. Isso propiciará, então, possibilidades de os alunos se apropriarem dos conhecimentos necessários e se tornarem os agentes críticos em busca da consecução de uma sociedade igualitária, justa. Conforme denuncia também Gentili (1996, p. 44),

essa reforma é habilmente apresentada pelas burocracias ministeriais de nossos países [Argentina e Brasil] como modelo e exemplo de reestruturação exitosa no campo educacional, embora na própria Espanha, *esteja sendo submetida a uma profunda crítica e a um rigoroso balanço, cujos resultados não parecem ser dignos de inveja*. Vejam-se a esse respeito: Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1995) e Revista Archipelago (1993) (grifo nosso).

Questiona-se, então: se os órgãos governamentais, “detentores do saber”, conheciam essa problemática (ou não?!), por que repetir, no Brasil, a partir da Resolução CNE/CEB nº. 2/1998, um modelo de ensino/metodologia questionável? Ainda Moraes, Andrade, Castro e Ortigosa¹¹ (2003, p. 203), assinalam:

Argumenta-se: a reforma da educação espanhola implantou-se em 1989. Seria ingenuidade de nossa parte acreditar que os órgãos “competentes”, nossos legisladores e os autores dos PCN – sete anos depois – não vislumbrassem que os mesmos erros (ou “acertos”?) ocorreriam em nossos sistemas de ensino...

Embora, no Brasil, o documento introdutório dos PCNs afirme que não se trata de um currículo nacional, mas de parâmetros supostamente flexíveis e não obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais foi feita sua implantação, levam a supor o contrário disso. Novamente, valendo-se do documento da UFRGS (SILVA e GENTILI, 1996, p. 119), encontra-se que:

A “qualidade de ensino” no texto introdutório é apresentada como tendo “padrões” e “indicadores”, como sendo “buscada”, através de “instrumentos”, como devendo ser “elevada”, “melhorada”, como sofrendo “incremento”, mas sem ser jamais definida.

Defende-se, neste estudo, que a noção de “qualidade” não pode ser desligada de suas vinculações com as relações de poder, interesse e dominação. A questão da “qualidade em educação” é relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza, além de ser fundamentalmente política, vinculada a decisões e a conflitos sobre que grupos obtêm quais recursos e em que quantidade.

Além disso, outro fator importante a se destacar é que *mudanças curriculares não ocorrem no papel, mas na prática dos professores*. Um documento

11 Nesse artigo – publicado na Revista *Ciência Geográfica*. Bauru: AGB, ano IX, n. 2, p. 199-204, maio/ago. 2003 – discute-se a dubiedade do discurso veiculado.

curricular só existe, enquanto reforma, *na hora em que é implementado na sala de aula*. O documento escrito, por si só, não garante modificações nas práticas docentes e, mais ainda, não garante que possíveis modificações ocorrerão na direção desejada, haja vista o que se nos apresenta sobre a Proposta Político-Pedagógica: documento redigido pela equipe-administrativo-pedagógica de cada escola e de que, não só raramente os docentes participam, como também pouco o viabilizam na prática educativa.

Fatores pessoais, sociais e culturais influenciam a forma como um professor implementa recomendações curriculares, fazendo com que a afirmativa de Moreira (1995b, p. 22) - "Não acreditamos que quaisquer tentativas de reformulação curricular possam obter sucesso sem a participação e a adesão do professorado." – se torne fundamental para a discussão sobre a real necessidade dos PCNs.

Lombardi (2005, p. 35) ainda destaca “a falta de orçamento adequado e suficiente para suprir as necessidades básicas da educação, salários baixos para os docentes, *deficiente e inadequada* formação dos professores e escasso investimento em infra-estrutura”. A educação acaba sendo uma mercadoria a ser consumida por quem por ela se interessar, demonstrando vontade e competência para adquiri-la, assim como acontece com outros produtos. O que se verifica é que as reformas empreendidas apenas evidenciam a adequação às necessidades do mercado.

Isso posto, verifica-se que a Formação humanística inicial de professores é extremamente importante, assim como a formação continuada. Ressalta-se ser preciso que fique consistente, nessa formação, a polaridade “ética universalista X ética pluralista” conforme se vem defendendo ao longo deste trabalho; para reforçar esses aspectos, é importante a crítica cogente sobre a formação docente atual.

É comum a Educação ser encarada como um valor único, invariável e redentor. *Divergindo desse ponto de vista*, neste trabalho, enfoca-se-a como enredada em seu contexto histórico-cultural, em que se entende a educação implicada nas ações político-sociais, devendo, portanto, ser objetivamente (com fins específicos, de desenvolvimento da cidadania) planejados pelos docentes – tanto o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos conceituais, factuais e procedimentais, como a apropriação/vivência de valores, atitudes e normas.

O fundamento encontra-se em Nietzsche (1983), já abordado nos capítulos anteriores, quando critica a ética metafísica universalista tradicional e, com isso,

força a necessidade do reconhecimento da pluralidade ética contemporânea e abala a educação voltada para finalidade única com desconsideração das circunstâncias e das contingências. Na trilha dele, alinharam-se muitos pensadores do século XX e, assim, a sempre eterna função pedagógica da Filosofia passou a mostrar caminhos ainda não percorridos – até porque desconhecidos – pelos profissionais da educação.

Denuncia Lombardi (2005) que a *imposição* dos PCNs em âmbito nacional apresenta uma nova orientação para a Formação de professores (o modelo das competências) que não dá conta dos *valores* e se encontra articulada com as determinações dos organismos internacionais presentes no Relatório Dellors, em que os professores são os responsáveis pelo processo formativo dos educandos.

Lombardi (2005, p. 49) ainda adverte que os documentos produzidos pelo MEC “não camuflam a *concepção tecnicista* que embasa teoricamente a formação dos docentes”. Ainda, (p. 53), afirma:

Essa tentativa de precarização da formação docente resultou em protestos por todo o país, engajando profissionais das universidades públicas, instituições de ensino privadas, sindicatos, associações ligadas à formação docente como a ANFOPE, que resultou na articulação de um abaixo-assinado para contestar a medida.

Sob essa ótica, na perspectiva enunciada na epígrafe deste capítulo, e como se depreende da articulação das questões expostas, para o professor viabilizar todas as suas atuais responsabilidades, necessita ter outro modelo de formação inicial e continuada, fundamentado na ética pluralista, em que o trabalho pedagógico com valores se torna fundamental.

A crítica dos valores nada mais é que a disciplina inteligente das escolhas humanas. Tal disciplina implica, em primeiro lugar, a consideração da relação existente entre meios e fins, de tal modo que os fins não podem ser julgados a não ser julgando, ao mesmo tempo, os meios que servem para alcançá-los. Como ensina Severino (1994, p. 37),

por mais que saibamos que os valores que embutimos em nossas práticas pessoais cotidianas sejam herdados de nossa própria cultura, recebendo-os através dos processos informais e formais de educação, continuamos desafiados a justificá-los, a fundamentá-los, buscando esclarecer como eles se legitimam e legitimam o nosso agir individual e coletivo. De um lado, o caráter imperativo da norma moral nos impressiona. Os valores morais se impõem a nós com força normativa e prescritiva, quase ditando como

nossas ações devem ser praticadas. Não segui-los nos dá a sensação de que estamos infringindo normas, fazendo o que não devia ser feito. De outro lado, nossas referências se tornaram mais frágeis na atualidade em decorrência da ampliação de nossos conhecimentos sobre a realidade. Quando insistimos na autonomia do sujeito, entendendo o homem como um ser dotado de vontade soberana e livre, nossos conhecimentos atuais nos mostram o quanto somos frágeis, contingentes, dominados pelas estruturas e forças pré-humanas; quando insistimos na predeterminação absoluta desses condicionamentos, defrontamo-nos com a experiência insuperável de sermos sujeitos de nossa ação, sempre responsáveis por elas e sempre sabedores de todas as suas conseqüências. Essa é a esfera da *moral*, campo de investigação da *Ética*, área da Filosofia que trata das questões do agir dos homens, enquanto fundado em valores morais.

Nos estudos filosóficos contemporâneos, a Ética ocupa lugar de crucial relevância, tal a dificuldade que os seres humanos continuam encontrando para resolver os problemas quanto ao seu modo de agir. Para isso, dentre outros aspectos, a escola precisa trabalhar – de forma sistematizada – conteúdos socialmente relevantes, vinculados aos sete objetivos específicos da Ética, conforme colocados nos PCNs (BRASIL,1998, p. 97):

a) compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; b) adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; c) adotar no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; d) compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária; e) valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; f) construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam a todos essa realização; g) assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Buscando-se atingir esses objetivos expostos, é possível a consecução da democracia, entendendo ser o único regime político no qual os conflitos são considerados o princípio mesmo do seu funcionamento. Sem dúvida, a Ética hodierna procura por novos caminhos e tenta fundamentar o agir moralmente válido de modos diversos daqueles apresentados pela História da Filosofia; assim, a prática educativa varia de acordo com as diferentes concepções que os docentes detêm sobre o que seja *educar*, pois alguns confundem o ato de educar com instruir, treinar/adestrar.

Educação é processo (de socialização e individualização) *que gera um produto*, isto é, uma “pessoa” (Rousseau), um “sujeito” (Descartes), um “eu empírico” (Hume) capaz (ou não) de ação, de autonomia, de crítica e de ser transformador da realidade.

Dessa forma, é praticamente impossível falar-se de educação, sem se abordar o processo de ensino-aprendizagem. De modo assistemático ou de modo sistemático, a educação se realiza por meio do ensino; educação e ensino são fenômenos sociais universais.

Ensinar: in + signare = marcar com um sinal, uma letra, um emblema definitivo, tal com se fazia com os escravos e se faz com os animais. O professor acaba por marcar seus alunos de forma indelével para o resto da vida. Quem não se lembra de mágoas guardadas da infância ou de alegrias advindas de seus professores? Ensinar deveria visar à compreensão, à sabedoria da vida, uma formação integral do ser humano para ser feliz e não “conteúdo pelo conteúdo”, como na maioria das vezes acaba ocorrendo. São raros, por exemplo, os professores que, ao trabalhar frações, lembram-se de abordar, no processo de ensino-aprendizagem da divisão, o senso de justiça, o respeito à alteridade.

Todos os conhecimentos assimilados devem ser eminentemente educativos, respondendo às necessidades e urgências da pessoa, fornecendo-lhe as melhores condições para seu crescimento pessoal. Separar o ato educativo do ato de ensinar é fazer uma cisão muito profunda na formação; é separar o intelecto das emoções e sentimentos.

Já uma abordagem exclusivamente instrucionista é incapaz, por exemplo, de desenvolver habilidades como iniciativa, comunicação interpessoal e trabalho em grupo. De acordo com Valente (1999), melhor que ocorresse uma abordagem construcionista que responde à necessidade de oferecer educação comprometida com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sintonizados com as exigências da atualidade.

Treinar = adestrar, criar comportamentos úteis, coisa inteiramente distanciada do conceito de ensino, uma vez que enfoca ações que devem ser repetidas¹². Trata-se de concepção mecanicista, pragmática, como por exemplo, o

¹² O Comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um paradigma facilmente aplicável à educação. A tal

que ocorre nos “cursinhos”, preparação ao vestibular para as escolas de nível superior, em que os estudantes são *treinados* para responder a determinados tipos de perguntas.

Contrária ao tecnicismo, aos treinamentos e baseando-se nos ensinamentos de Dewey (1974) e de Weber (1998), dentre outros autores, entende-se que a vida só se processa na medida em que o indivíduo interage com o meio, retirando deste os elementos fundamentais de que necessita para gerar conhecimento. A experiência, enquanto interação com o meio, aparece como elemento importante, pois ela possibilita tanto ao indivíduo quanto à sociedade a renovação de ideais, crenças, hábitos e valores. É a educação que possibilita burilar o conhecimento acumulado, a assimilação e a con-vivência (= viver com) com os membros mais jovens do grupo.

Já que a escola proporciona de modo rápido e sistemático o contato com situações novas, o crescimento decorre da possibilidade de se conviver democraticamente com diferentes indivíduos de diferentes grupos e classes sociais.

Ensinar (= educar) é, hoje, transpor as mediações negativas de uma sociedade voltada para o *ter coisas*, buscando atingir a sensibilidade e a inteligência dos educandos com a sinceridade de nosso amor pelo ideal de *ser mais pessoa*. Educar para quê? E com que princípios?

O ensinar deve voltar-se para o homem, para a pessoa, não para o técnico e profissional apenas. Deve-se analisar o contexto sócio-político-econômico atual e elaborar um modelo de educação que desenvolva um cidadão com responsabilização¹³ social, preocupado em transformar o entorno no qual vive, em busca de uma sociedade justa, sabendo fazer escolhas com discernimento, preservando não só sua vida, como a de todos os seres vivos.

Para *gestar esse tipo de sujeito*, há necessidade de se ter clareza sobre os conceitos de qualidade *formal* e qualidade *política* da educação, propostos por Demo (1997, 2002). Entende-se por qualidade formal a que leva o indivíduo a desenvolver suas capacidades, apropriando-se das ferramentas *instrucionais* que lhe dêem condições de inovar e de competir no mercado de trabalho, enquanto

ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (SKINNER, 1992) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o “ensino programado” e o emprego de “máquinas de ensinar”. (CUNHA, 1998, p. 51).

13 De acordo com seu étimo, entende-se por *responsabilidade*: ter a habilidade de responder.

qualidade política diz respeito ao domínio e manejo de capacidades para *intervir com ética*, não só para fazer história, mas, sobretudo, contribuir para a transformação da sociedade de forma humanizadora, emancipatória.

Enquanto a *qualidade formal* resulta do desenvolvimento de habilidades *instrumentais* e da capacidade prática de exercitá-las, a *qualidade política* resulta da *incorporação de valores* humanos comprometidos com princípios éticos e com responsabilidade social.

Cabe, então, levantar a questão sobre *como* essa educação em valores pode concretizar-se no dia-a-dia, pois se necessita de um programa educacional que resgate a capacidade de o ser humano aprender a compreender a si mesmo, aos outros e à sociedade, e assim poder desenvolver sua natural capacidade de convivência pacífica e harmoniosa, por meio da prática diária, em sala de aula, dos verdadeiros valores humanos.

3 Apropriação/vivência de valores e significado da ação docente

Para que os docentes consigam fazer com que os alunos se apropriem tanto dos saberes historicamente acumulados, quanto de valores, atitudes e normas, que contribuam para o seu desenvolvimento e para que se tornem cidadãos autônomos, há que se apropriarem, primeiramente eles próprios, dentre outros ensinamentos humanísticos, pelo menos, dos prescritos na grade curricular dos cursos de Pedagogia: Filosofia, História da Educação, Sociologia e Psicologia (o ser humano não é só racional, mas também emocional). Além disso, necessitam de formação continuada, refletindo para alterar sua prática educativa, pois somente com a Formação inicial não estarão aptos a responsabilizar-se por demanda de tal envergadura.

Destaca-se que apropriar-se do mundo material e cultural é internalizá-lo ativamente; não é reproduzir nem registrar passivamente as idéias. *Apropriar-se envolve a síntese pessoal, a (re)criação*. Só assim o progresso material, cultural e intelectual pode acontecer; o pensamento reflexivo parte da síncrese (visão caótica inicial), passa pela análise sistematizada (desconstrução) e converge na síntese reconstruída, com elaboração própria, autônoma.

A ação do professor como modelo de atitudes faz com que o tema da *apropriação/vivência de valores* transcenda a natureza fundamentalmente técnica do

ensino de outros conteúdos. De acordo com Zabalza (2004), quando um professor *vive com intensidade* um determinado valor, este acaba *contagiando* com força seus alunos, direta ou indiretamente.

Seus alunos, seguidores potenciais, têm uma necessidade simples, mas básica: querem ser liderados por uma pessoa carismática. É pouco provável que o docente seja capaz de inspirar, despertar, animar ou motivar os estudantes a não ser que possa mostrar-lhes quem ele é, o que representa e o que pode ou não fazer. É preciso também agir com liderança, o que é, sem dúvida, uma questão de relacionamento. A aproximação com a classe exige criação de relações próximas, leais e de afeição, impondo limites sem recorrer à hierarquia formal.

Por que existem diferentes valores nesta ou naquela sociedade? Os valores dão a dimensão do que *vale* para determinada sociedade, em determinado momento histórico, portanto, *perspectivados*, como ensina Nietzsche (1983), e postos em uso nas ações individuais, conforme normas tacitamente aceitas. D'Ambrósio (2001, p. 27) atesta:

Valor é alguma coisa que pauta o comportamento humano. Este é o resultado de um conhecimento no sentido amplo, ou seja, o indivíduo se comporta de acordo com o que conhece — conhecer no sentido de observar, imitar, de fazer — porque racionalizou certas coisas.

No fundo, comportamento é ação e o conhecimento é gerado pela realidade que informa, motiva e estimula o indivíduo. Este processa a informação e define as estratégias de ação. E nessa ação do indivíduo se coloca o seu comportamento. Reforça-se: as atitudes e os valores se ensinam ou se *contagam*? É possível que um professor ensine/vivencie um valor se ele não o possui em um nível que o transforme em seu disseminador? Zabalza (2004, p. 6) questiona: “podemos esperar e/ou exigir de um professor que seja mais ecologista ou menos machista, ou que possua uma atitude mais aberta ao novo, ou mais espírito crítico, ou maior rigor intelectual no momento de fazer afirmações?”

Os programas curriculares oficiais das correspondentes etapas educativas identificam uma série de valores cujo “ensino” é prescrito: dados como, por exemplo, a curiosidade diante das coisas, o espírito crítico, o respeito às opiniões dos demais, a aceitação da igualdade plena entre os sexos, o compromisso na defesa da natureza, dentre outros. Os professores podem viver cada uma dessas dimensões

com maior ou menor convicção, pois são, ao mesmo tempo, frutos de nossas próprias experiências e de nossa educação.

Defende-se, aqui, que a decisão sobre o que é ou não importante colocar no currículo pode ser deixada para cada escola, quando da elaboração de seu projeto político-pedagógico, e deve ser considerada conjectural, portanto, passível de constantes negociações e reconsiderações, pois não existem verdades ou moralidade singulares e incontestáveis, uma vez que a cada período de tempo, toda a cultura elege suas prioridades e suas listas temporárias.

A instrução referente aos conteúdos programáticos precisa ocorrer como resultado da investigação profunda de questões importantes e da aprendizagem do modo de pensá-las de uma forma sistematizada, que *faça sentido para o estudante*, e não como consequência de se dominar determinados tópicos predeterminados para cada ano escolar, ou, atualmente, para cada ciclo. Esclarece-se que *aprendizagem significativa* não diz respeito apenas ao conteúdo com sentido na vida do educando, mas sim que, por meio da apropriação ativa desse conteúdo, ele modifique seu comportamento em prol da transformação do entorno onde vive.

Conhecimento significativo para o sujeito não é necessariamente aquele que é útil, no sentido pragmático [...] A compreensão tem por fim, pois, usufruir dos seus benefícios, ou o transformar o que for necessário em vista do bem comum. O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos, formar novos dirigentes (cf. GRAMSCI). Dessa forma, o conhecimento contribui para a conquista dos direitos da cidadania, para a continuidade dos estudos, bem como para a preparação para o trabalho (VASCONCELLOS, 2002, p. 40).

Para isso, há necessidade de outra visão, mais centrada na apropriação e vivência de valores. Por exemplo, além de se dar especial atenção ao tema Trabalho e Consumo, em uma era marcada pela globalização e pela ascensão de novas tecnologias, a preservação da diversidade cultural também se torna um desafio-chave; em vista da erosão da diversidade, necessita-se assegurar que todas as culturas desfrutem das condições necessárias para continuarem a existir.

Outro fator a assinalar é que a falta de observação da alteridade (saber colocar-se no lugar do outro) engendra situação caótica em que os valores que não coincidem com os do grupo no poder são desprezados, escamoteando-se o *processo de vida real* dos seres humanos. Assim, os significados dos valores devem

ser discutidos em suas mudanças e criação de novos significados. As perguntas são mais importantes que as respostas. Bachelard (1938, p. 25) ensina “todo conhecimento é resposta a uma questão”. O conhecimento deve emanar da constante exploração de tais perguntas, de onde se afirma que o bom professor é aquele que sabe instigar, fazer boas perguntas e ouvir os seus alunos, levando-os à reflexão sobre os porquês dessa tensão entre valores tradicionais e os atuais que variam conforme cada sociedade.

Os sistemas de ensino, da forma como estão organizados, pouco propiciam aos alunos questionar sua condição de vida, por ex., ou os fatores externos, macroestruturais que influenciam na elaboração dos currículos. Também as metodologias utilizadas pelos docentes pouco resolvem as questões complicadas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem/apropriação eficaz dos valores em pauta no mundo atual. Como, então, se educar em valores?

Cabe ao professor o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais, com a finalidade de se solidificarem a apropriação e a vivência dos valores essenciais à vida harmoniosa, não só no ambiente escolar, como também fazer com que os estudantes os incorporem para exercerem sua cidadania na sociedade civil.

Cada escola precisa proceder a uma eficaz avaliação diagnóstica do entorno que a cerca e priorizar a busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes com que convive. Para isso, faz-se necessária uma avaliação diagnóstica da escola e toda a equipe administrativo-pedagógica – contando com representantes de todos os segmentos que a escola abarca: pais, professores, funcionários e alunos – deve entrar num acordo sobre qual é essa “realidade educativa” que, em grande parte, é marcada pelo ambiente sócio-cultural predominante no meio, do qual procedem os estudantes e que determina suas necessidades educativas imediatas.

Freqüentemente, todas as pessoas envolvidas são capazes de chegar a um acordo sobre essas prioridades, recorrendo apenas à experiência do professorado e às suas observações sobre as deficiências e conflitos mais detectados entre os alunos, pautando-se em indicadores especialmente elaborados para isso, quando da realização do diagnóstico da clientela escolar.

Os temas político-sociais delimitam diferentes campos de observação que podem permitir essa avaliação inicial muito adequada dos alunos quanto a

elementos fundamentais na educação. Assim, por exemplo, uma análise percuciente levará a identificar o nível de violência detectável entre os estudantes, o tipo predominante de resolução espontânea de conflitos que surgem entre iguais e com os adultos (ver se eles recorrem ao uso do raciocínio, à tentativa de convencimento e à negociação, ou se utilizam a agressão como norma); as possíveis atitudes agressivas que adotam nos intervalos, recreios e nos momentos em que o professor não está presente; se as relações pessoais dos estudantes são marcadas por atitudes violentas, tanto verbais (insultos, tratamento despótico), ou de ação (agressões físicas) e a quem elas são majoritariamente destinadas (pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, da mesma idade ou de idade diferente, pertencentes a outras etnias etc.).

Para que os valores sejam usados como eixos curriculares – conforme se vem sugerindo ao longo deste estudo – e alternativas de solução para os problemas sociais se viabilizem, importa, ainda, valorizar e incorporar ao currículo as culturas vividas por nossos estudantes, seus projetos de vida, respeitando suas experiências e seus saberes, assim como promovendo a crítica e o diálogo desses saberes com outros conhecimentos e experiências.

Se a cultura e, conseqüentemente, o ensino são produtos das idéias predominantes ao longo da história, e se as idéias avançam, é natural que esses avanços também se reflitam na (re)construção de saberes e em sua imbricada apropriação/vivência de valores. Não se pode esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os seres humanos do presente precisam saber.

Com a igualdade de oportunidades educativas, a aprendizagem significativa não pode só conformar-se em considerar as idéias, interesses e problemas dos estudantes; também tem de vincular essas manifestações ao exercício das práticas sociais dos diferentes grupos aos quais pertence cada aluno.

O uso de práticas sociais diversificadas permite inserir nelas a aprendizagem daqueles fatos, conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas capazes de dar a todos os estudantes a possibilidade de ter acesso a diversos valores humanos, independentemente de sua localização na cultura e gêneros do passado.

Afirma Kant (1996) que não pode ser possível a liberdade total, nem o cerceamento total dessa liberdade. Quando os alunos sabem analisar sua realidade imediata, quando aprendem a elaborar *razões*, que lhes permitam aceitar ou rejeitar as formas de atuação que existem em seu meio humano, são capazes de descobrir aspectos da realidade objetiva e subjetiva que antes lhes passavam despercebidos.

As interações entre alunos no exercício de diversas práticas sociais acarretam experiências vitais necessárias para que aprendam a articular subjetividades diferentes. Hannah Arendt (2003) postula essa necessidade de os seres humanos não se perderem em contradições; nessa perspectiva, a aprendizagem elaborada a partir dessa prática grupal oferece uma base de experiências vitais que podem servir de apoio ao ensino formal de todos os blocos curriculares baseados na diversidade e relatividade culturais.

Vive-se, hoje, um mundo reconhecidamente plural que traz a exigência de educar, aceitando o outro em sua alteridade, sem a intenção de submetê-lo; daí, a importância da transformação de nossa interpretação da realidade para a afirmação da alteridade. Ao mudar-se o entendimento da realidade, surge uma nova visão do estranho e do outro. A pluralidade de realidades torna a experiência da diferença um momento determinado no manejo dos costumes, dos valores.

A diferença proveniente da pluralidade abre a chance de renovar periodicamente os objetivos da educação, que devem se desenvolver por meio de uma diversidade de programas e expressar variantes de uma idéia de *Bem*. Entretanto, se os objetivos da educação se articulam com os contextos histórico-culturais, disso não decorre que os valores só existam quando restritos, em sua validade, ao contexto que os originou.

Diante dessa complexidade, não se pode permitir que a ideologia dos segmentos no poder se torne hegemônica e, para isso, urge um trabalho efetivo de apropriação/vivência de valores em âmbito escolar.

3.1 Trabalho com valores atitudes e normas na escola

Conforme já se explicitou anteriormente, foi prescrito que os professores, além de ensinar os conteúdos cognitivos (factuais e conceituais) e os conteúdos procedimentais (saber-fazer), devem também ensinar uma terceira categoria: conteúdos de natureza atitudinal que incluem *normas*, *valores* e *atitudes* que

permeiam todo o conhecimento escolar.

Incluir explicitamente a apropriação de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim, intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social.

Embora estejam sempre presentes nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos referentes a atitudes não têm sido formalmente reconhecidos como tal. Não há, por exemplo, nos PCNs um rol de atitudes que os professores devam trabalhar *sistematizadamente, ou seja, com objetivos específicos*: atitude de curiosidade frente aos fenômenos que ocorrem na Natureza; atitude de valorizar a importância da própria ação para a preservação do meio ambiente; atitude para desenvolver o hábito de uma boa alimentação (partindo da hora do lanche); atitude para empenhar-se nas atividades de grupo (ao confeccionar cartazes); atitude para procurar conhecer e aceitar a opinião de outras pessoas; como, por exemplo, para respeitar a diferença das pessoas obesas.

A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo de forma direta no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão.

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica o aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que na maioria das vezes não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser vista de maneira integrada no processo de ensino-aprendizagem e não em atividades específicas.

Assim, conforme já enunciado, os valores expressam a atitude do ser humano frente ao mundo. Dessa forma, internalizar um valor não é uma atitude teórica, mas prática; daí não ser possível formar valores de maneira abstrata.

De um modo geral, remete-se a tarefa de formação de valores à família. Essa, muitas vezes por ignorância ou inoperância, deixa-a para depois e, às vezes,

para um depois que chega tarde ou nunca vem. As razões podem ser de diversas ordens, por exemplo: falta de tempo, devido à busca de sobrevivência no mercado de trabalho de pai e mãe, isso em se tratando de família convencionalmente estruturada. Ainda mais grave é o que ocorre com um número significativo de alunos, cuidados por avós, vizinhos ou entregues a si mesmos por longos períodos.

Oliveira (2005) defende a necessidade da presença e envolvimento da família na educação dos filhos, que deve estar acima daquela de provê-la de conforto e bem-estar material e argumenta sobre a necessidade de dar vida aos filhos. São palavras do autor:

dar vida não significa que devemos ser permissivos e deixá-los fazer sempre o que querem, é tanto dar um sim quanto dar um não. É saber estabelecer os limites de acordo com o grau de desenvolvimento que alcançaram, enfrentando com tranquilidade a raiva e reclamações deles.

Entende-se, então, a necessidade da interação escola-família, auxiliando-a, embora essa não nos pareça suficiente, pois pode haver ausência na presença (os responsáveis pela educação estão presentes fisicamente, mas distantes na prática, lendo, conversando, assistindo à TV, trabalhando no computador etc.).

Segundo Hessen (1998), os valores emergem dos sentimentos e estão subordinados ao lado emotivo da alma humana. Quanto aos sentimentos, estes são uma forma de reflexo da realidade, não apenas reflexo, mas também sua vivência. Eles tornam mais profundas as relações com os fenômenos da realidade e determinam a vontade de conseguir aquilo que se considera bom e justo, belo e digno.

A vida se caracteriza por relações humanas exigentes, emotivas, que estão determinadas pela camaradagem, pela cortesia e pelo interesse pelos demais. É a educação dos sentimentos. Os sentimentos dos alunos constituem as pontes necessárias entre conhecimentos e convicções.

A atitude positiva frente ao estudo, sua satisfação e alegria pelos êxitos alcançados, a consciência e o sentimento da responsabilidade para com a própria aprendizagem, com os companheiros e com toda a coletividade, asseguram que os alunos aspirem a continuar aprendendo e a aperfeiçoarem-se intelectualmente, completando e renovando seus conhecimentos de modo que os incorporem ao trabalho criativo uma vez terminada sua formação.

Assim, a apropriação/vivência de valores e atitudes é fundamental para que o aluno aprenda a aprender. Na realidade, parece que há um certo desentendimento, ou melhor, não há unanimidade quando se fala em conteúdos de ensino. Ao longo da prática pedagógica, conteúdos referem-se apenas a conhecimentos, de preferência aqueles relativos à disciplina ou ciência que os professores professam. Os conteúdos que se referem aos valores, atitudes e normas escapam de seus objetivos, ainda que haja autores como Groenwald e Filippesen (2002, p. 21) que se preocupam em:

criar uma ética, sensibilizadora, para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza; proporcionar uma educação crítica da realidade vivenciada, favorecendo a formação da cidadania e redescobrir valores que garantam uma sociedade humana mais justa.

Os valores, por estarem diretamente relacionados às atitudes e normas, considerando que devem ser formados pela escola e pela sociedade, são, pois, conteúdos a serem *vivenciados*; o ser humano não nasce com eles.

Se a evolução da sociedade ocorre de forma pluralista e não há consenso global sobre quais valores “valem”, os professores precisam preparar os estudantes para saberem viver essa tensão perene, sabendo orientá-los quanto a dominarem com coragem um certo número de antinomias; todas as opções devem ser apresentadas com igual simpatia. Para isso, em vez de se ensinar apenas conteúdos pré-determinados, importa assegurar uma formação polivalente, propiciando-lhes o desenvolvimento de instrumentos gerais de inteligência.

O desajustamento entre necessidades dos alunos e as possibilidades do sistema educativo – inclusive dos professores para atenderem às determinações deste novo contexto – podem levar o indivíduo (professor) a um sentimento de insegurança que afeta negativamente as condições concretas de realização de seu trabalho.

Pode-se dizer que afeta principalmente em nível subjetivo, na medida em que o sentimento de insegurança pode causar uma série de “efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (ESTEVE, 1992, p. 98) – em expressões conhecidas na literatura pedagógica: mal-estar docente ou *burnout*.

Ao iniciar seu artigo *O que é burnout?* Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 237) caracterizam o professor como aquele que "comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele nem sequer poderiam sonhar".

Porém, se o trabalho pedagógico ocupa tal lugar de destaque e importância na configuração da sociedade, é necessário, além de oferecer melhores condições concretas de trabalho, criar estratégias que perpassem a formação (inicial e/ou contínua) e que estimulem – entre outros fatores – a vinculação entre o processo de formação do professor e um projeto pessoal, norteado por uma perspectiva de contribuição para o crescimento da coletividade na qual está inserido o seu *locus* de trabalho – e que, portanto, deve ser o seu *locus* de vida.

A Educação apresenta, então, modalidades de esperança, perspectivando-se sempre a possibilidade de se viver em conjunto, já que o mundo atual postula o trabalho em equipe como uma de suas regras de conduta. Isso implica, então, capacidade de relacionar-se com o próximo, conscientização da necessidade de apoio e ajuda recíprocos.

É certo que os estudantes diferem entre eles, porém, isto não se constitui em anomalia; trata-se de um desafio, principalmente, nesta sociedade que não tem alcançado êxito em dar respostas em meio a uma massificação desarticulada. É necessário, então que a escola propicie situações instigantes, desafiadoras, que incitem os alunos a um trabalho prático e concreto, sabendo ser, estar e agir em benefício da coletividade.

O que se observa, no entanto, é que os professores – presos a um padrão de ensino ultrapassado – sentem-se inseguros em propiciar um ambiente estimulante, e fazem prevalecer ações educativas que repelem os estudantes. Os docentes necessitariam buscar em suas motivações interiores (sabe-se que, infelizmente, alguns não mais as têm) estímulos que os levassem a humanizar cada vez mais o espaço escolar, possibilitando a vivência da ética pluralista, do caráter aberto e plural dos seres humanos, exercitando-se em assertividades e empatias.

Os estudantes vão conhecer melhor o espaço em que habitam, estudam e trabalham, entender as dinâmicas regionais e nacionais que perpassam as políticas educativas para saberem posicionar-se com discernimento e liberdade de escolhas em todas as suas ações. Para isso, precisam entender que os diferentes sistemas

(políticos, educacionais etc.) são imperfeitos e, com esperança, procurar saber vivenciar essas diferenças, encontrar o ponto de equilíbrio que os direcione à busca da realização de seus projetos de vida, tentando encarar os problemas que lhes surgem de um ponto de vista novo, partindo do concreto para o abstrato, sabendo perscrutar a veracidade das informações com que se deparam no cotidiano; tentar compreender em vez de lamentar, aceitando os desafios que se lhes apresentem.

A partir desse ponto de vista, educar é propiciar condições para que a natureza humana se modifique, é tornar os indivíduos melhores, é a finalidade da vida, ou seja com visão múltipla: há que haver solidariedade, eticidade, justiça, além de simples adestramento/ instrução técnica.

Diferentemente dos valores, as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis de alguém para agir de determinado modo, segundo valores determinados. Por exemplo, são atitudes: cooperar com a coletividade, ajudar o outro, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar as diferenças, ser tolerante etc. Sarabia (2000, p. 122) assim define atitudes: “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”.

Já, as normas são padrões ou regras de conduta que devem ser seguidas em certas situações por todos os membros de um grupo social. São as formas compactuadas de se colocar em prática os valores compartilhados pelo grupo e indicam o que se pode e o que não se pode fazer nesse grupo.

A participação dos alunos na elaboração das *Normas de convivência escolar* é fundamental na consecução dos objetivos para se trabalhar de forma harmoniosa, respeitando-se os direitos de todos; ao contrário, quando a escola e/ou os professores apenas comunicam aos alunos os direitos e deveres previstos no Regimento Escolar, como um catálogo a ser seguido de forma imposta, muito pouco existe a chance de se obter êxito. Esses aspectos merecem uma análise a partir de duas concepções de poder já abordadas anteriormente: weberiana e arendtiana.

Poder “significa a probabilidade de *impor a própria vontade*, dentro de uma relação social, contra toda resistência, qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. (WEBER, 1964, p. 15, grifo nosso). Já Arendt (2003, p. 32) afirma que “o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir

em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas à medida que o grupo conserva-se unido”.

Essas duas diversas concepções de poder resultam em duas diferentes visões de como se manter a ordem. Para Weber (1964), ordem pública é aquela que possibilita a “imposição da vontade” de uma determinada pessoa em relação a um grupo como um todo. Nesse sentido, a opção por uma ou outra definição de poder será determinante para se conseguir o consenso quanto ao que “vale” e ao que “não vale” como norma de conduta.

Seguindo-se, então, a concepção weberiana de poder, se o uso da burocracia for indiscriminado, implanta-se o modelo tradicional repressivo; já o modelo da prevenção de conflitos usa a concepção arendtiana. A manutenção da ordem, do respeito mútuo, do diálogo e da justiça, do preito à alteridade significa, nesse caso, garantir o espaço do diálogo e da interação de todos que nele estejam envolvidos, da liberdade de ação, pensando-se no coletivo.

Assim, a perspectiva do respeito aos direitos humanos é o fundamento para a concretização da política de prevenção de conflitos, pois a punição que se exaure em si própria, por meio da imposição, não deve ser um instrumento de convivência humana. A melhor forma de se obter um ambiente escolar harmoniosos é buscar a participação de todos de forma holística; essa solução só pode ser construída no espaço da troca de experiências, opiniões e perspectivas existenciais.

Como é possível observar, esses conteúdos estão estritamente relacionados e têm em comum o fato de estarem configurados por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e declarações de intenção).

Considera-se que um valor foi adquirido quando foram interiorizados e elaborados critérios para a tomada de posição ante o que se deve considerar positivo ou negativo, isto é, critérios morais que regem a atuação e a valorização de si mesmo e dos demais. Assim, quer tenha maior ou menor suporte reflexivo, o componente principal de um valor é o cognitivo.

Quanto à atitude, esta pode ser considerada aprendida, quando a pessoa pensa, sente e age de uma forma mais ou menos constante ante o objeto concreto a que se dirige. Tal atitude pode variar desde uma disposição basicamente intuitiva, com um certo grau de automatismo e escassa reflexão sobre as razões para

justificá-la, a uma atitude fortemente pensada, resultado de uma consciência clara dos valores que a regem.

Já no que respeita às normas, pode-se considerar diferentes graus de aprendizagem: a) sua simples aceitação, embora não se entenda a necessidade de cumpri-la, mas não pelo receio de uma sanção; b) quando existe uma concordância (que pode ser voluntária ou forçada) com alguma reflexão sobre o seu significado; e, finalmente, c) quando a norma foi interiorizada e está aceita como regra básica para o funcionamento da coletividade.

Cabe à escola, então, buscar a participação dos estudantes no estabelecimento das normas e regras de convivência, de maneira consensual, pois, quando se sentem sujeitos das decisões, interiorizam-nas e as cumprem sem opor tanta resistência, o que não ocorre quando se lhes apresentam os “direitos e deveres” prescritos no Regimento Interno da Instituição. Importa destacar que antes de se determinar *como* será realizado o ensino, por exemplo, é importante deixar claro *por que* e *para que* se quer ensinar algo, ou seja, importa determinar a que objetivos se espera atingir.

Diante do exposto, entende-se que as diferentes características da aprendizagem de valores, atitudes e normas estão relacionadas à importância dos diferentes componentes cognitivos, afetivos e de conduta contidos em cada um desses conteúdos. Dessa forma, os processos inerentes à compreensão e elaboração dos conceitos associados aos valores, juntamente com a reflexão e tomada de decisão que comportam, determinam a necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal.

Ao mesmo tempo, é necessário que se estabeleça um vínculo afetivo para que o que foi compreendido seja interiorizado, o que compreende o estabelecimento de relações que estão condicionadas por necessidades pessoais, ambientais, de contextualização, e a hierarquia das pessoas ou coletividade que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se deseja vivenciar.

O vínculo afetivo é mais importante, ainda, quando se deseja trabalhar atitudes, porque muitas delas são o reflexo de imagens, símbolos ou experiências promovidas a partir de modelos oferecidos pelo grupo ou pessoas aos quais o indivíduo se sente vinculado. As atitudes de outras pessoas que têm significado para um indivíduo intervêm como modelo e contraste para as suas e o influenciam ou o

persuadem, muitas vezes, sem que ele faça uma análise reflexiva, por exemplo, o que ocorre na interação professor-aluno.

Acredita-se que a *afetividade* possa, então, configurar-se como ponto aglutinador entre um projeto pessoal e um projeto social – no sentido de uma perspectiva de trabalho para si mesmo e para o outro. Entende-se por afetividade a faculdade de expressar afeição, a qualidade de quem é afetivo; a suscetibilidade aos estímulos ou a receptibilidade às experiências afetivas. Afetivo é, portanto, o sujeito capaz de afeiçoar-se a alguém; de dedicar-se a alguém, de responsabilizar-se. O sujeito afetivo, pois, é aquele a quem o outro diz respeito.

A vivência desses tipos de conteúdos supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os modelos possíveis, uma análise e avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implicam a observância dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, uma implicação afetiva e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Sugere-se, ainda, que a intenção de contribuir para o fortalecimento de lutas contra-hegemônicas globalizadas se constitua em princípio orientador de reestruturações curriculares, historicizando-se os conteúdos/valores que são construídos, apreendidos e vivenciados no convívio escolar e respondendo aos desafios que seu tempo e seus contemporâneos lhes colocam, buscando-se qualidade de vida, pois Severino (2005, p. 148) atesta:

[...] nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima.

Nessa perspectiva, as reflexões pontuadas, neste estudo, elucidam, entre outros fatores, o percurso sócio-histórico da formação acadêmica dos professores e são enunciadas algumas das implicações decorrentes das políticas públicas praticadas no país que repercutem no cotidiano escolar. Preocupa-se, em desvendar a percepção que os docentes têm sobre o que vem a ser educação em valores e, a partir dessa ótica, nas condições em que vivem/trabalham, de que forma indicam que realizam sua prática pedagógica, no sentido de que ocorram a apropriação e a vivência de atitudes e normas, com vistas à formação de cidadãos autônomos e cômicos de seus direitos e deveres, direcionados a que possam contribuir para

concretizar-se uma sociedade emancipada e próspera.

Isso é o que se intenta demonstrar na pesquisa de campo. No próximo capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados encontrados na coleta de dados, por meio dos três instrumentos aplicados: questionários, entrevistas e depoimentos.

CAPÍTULO V

AÇÃO PEDAGÓGICA EM ANÁLISE: análise/discussão dos resultados

“O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das “ciências da educação” não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer”. (Rubem Alves)

Parte-se da noção de que um método envolve uma concepção de homem, de mundo e de conhecimento; portanto, analisa-se o presente objeto de estudo em sua historicidade, inserido em um processo de transformação constante. Concebe-se a identidade dos homens nas relações que estabelecem, por meio da atividade (o trabalho) com o mundo exterior; as características desse mundo circunscrevem as condições de formação de sua identidade e, conseqüentemente, de sua apropriação/vivência de valores.

Para se apreender essa complexidade, opta-se – na lógica de investigação - por seguir os princípios de Descartes (1996) sobre o que ele denominou de *dúvida metódica*, abrangendo quatro regras: a) só admitir como verdadeiro o que parece evidente, evitar a precipitação assim como a prevenção; b) dividir o problema em tantas partes quantas forem as possíveis (é o que se chama regra de análise); c) recompor a totalidade subindo como que por degraus (regra da síntese); d) rever o todo para se ter a certeza de que não se esqueceu de nada e que, portanto, não há erro.

Da mesma forma, postula Kosik (1996) sobre *método (ou lógica) da investigação*, abrangendo três graus: minuciosa apropriação da matéria; análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material, e investigação da coerência interna, ou seja, da unidade das várias formas de desenvolvimento já que a ciência não se constitui em simples compreensão, muito menos, contemplação; ela implica ação. Daí decorre a *importância da exposição ou da explicitação adequada do conhecimento produzido*. É preciso apresentá-lo de modo a viabilizar seu entendimento e sua aplicação, ou seja, de modo a favorecer a emergência de uma nova *técnica*. Kosik (1996, p. 31) assinala que “aquilo de onde a ciência inicia a

própria exposição já é *resultado* de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria”.

Assim, estes foram os métodos (do grego: *meta* = além de; *odo* = caminho) aqui empreendidos; eis por que se opta por apresentar os resultados separadamente. Como se poderá aquilatar ao longo deste capítulo, os pressupostos e procedimentos metodológicos já expostos, na Introdução, parecem ter sido eficientes para a consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa de campo.

PARTE I – Resultados quantitativos

Conforme o que já se explicitou na Introdução, elaborou-se duplo enfoque dos dados coletados¹: análise estatística e análise hermenêutica. Também, para delinear as concepções preliminares sobre o encaminhamento a se dar a este estudo, essa dupla análise buscou verificar: a) legitimidade (*são estas as questões precípuas aos objetivos?*) b) suficiência (*todas as perguntas necessárias estão na lista?*); c) não excessividade de categorias (*todas as categorias extraídas são necessárias ao exame da hipótese?*)

Além disso, pretendeu-se organizar a visão sincrética inicial, ampliando-se a síntese obtida nessas duas primeiras etapas, situando os fatos em seu contexto histórico-cultural, atrelados aos problemas conjunturais da atual Política Educacional brasileira, como se intentou abordar ao longo dos capítulos anteriores.

Nos questionários, obtiveram-se oito temas: a) Valores trabalhados para se praticar pluralidade ética no ambiente escolar; b) Metodologia para trabalhar conteúdos atitudinais; c) Conceito de Norma; d) Uso das normas do regimento escolar na classe; e) Atitudes do professor para efetivar o significado de educação em valores; f) Temas transversais propostos nos PCNs; g) Trabalho com os temas transversais; h) Realidade atual e temas transversais/valores a trabalhar sistematizadamente.

Passa-se, então, a analisar e discutir os resultados selecionados nos questionários conforme os objetivos deste estudo. Quanto à primeira questão, em que se procura identificar qual a opinião das professoras sobre quais valores trabalham para se praticar a pluralidade ética no convívio social, o gráfico a seguir expressa as respostas.

¹ A coleta de dados foi realizada no ano de 2006 em 14 (catorze) escolas públicas estaduais de Bauru-SP.

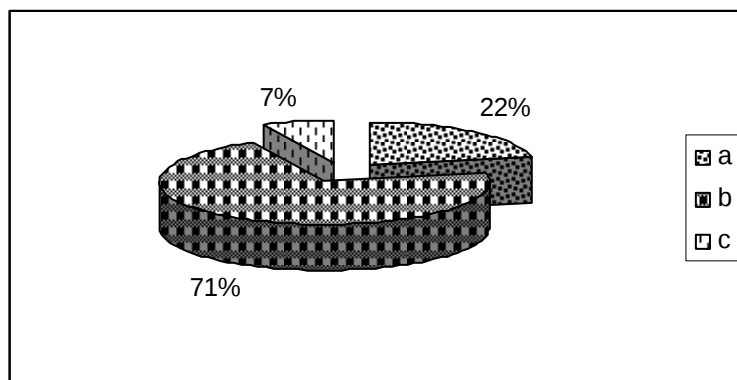


Gráfico 1 – Valores trabalhados para se praticar pluralidade ética no ambiente escolar

- a) Reflexão, relacionamento, tirar conclusões.
- b) Autonomia, respeito, ponderação e ser consciente dos seus limites.
- c) Construção, identificação, interpretação.

Os 22% das docentes que apontaram a questão (a) “*reflexão, relacionamento, tirar conclusões*” parecem não ter clareza do que são “valores”, pois assinalaram o raciocínio cognitivo “tirar conclusões” como um valor. Conforme já se elucidou no capítulo IV, os valores são vivenciados, o professor deve “contagiar” seus alunos; dizem respeito, dentre outros, aos indicados na alternativa (b): “*autonomia, respeito, ponderação e ser consciente dos seus limites*”, demarcada por 71%: estas sim têm claro o que são valores.

Já as 7% que marcaram a alternativa (c), “*construção, identificação, interpretação*”, demonstram menor conhecimento ainda do que os 22% sobre o conceito de valores; a formação de parcela de todas as professoras deixa a desejar.

Desde 1996, portanto há dez anos, prescrito na LDB e proposto nos PCNs em 1997/98, está o trabalho sistematizado (com objetivos específicos) para valores que devem ser abordados em sala de aula. Algumas docentes não se atualizaram e continuam privilegiando o ensino do “conteúdo pelo conteúdo”, o que se caracteriza por uma violência simbólica, posto que isso se configura como um trabalho alienado.

Sobre qual metodologia elas indicam usar no trabalho com atitudes, os resultados encontrados denotam o seguinte:

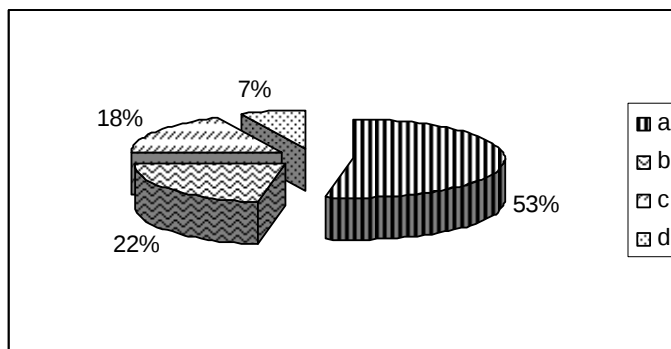


Gráfico 2 – Metodologia para trabalhar conteúdos atitudinais

- a) Vivência e prática de atitudes.
- b) Citar regras, intervenção e uso de portfólio.
- c) Conceitos, normas e intervenções no dia-a-dia.
- d) Trabalhos em grupo, provas operatórias.

Das docentes, 53% assinalaram a alternativa (a): “*vivência e prática de atitudes*”, o que pode indicar que essas professoras estejam pondo em prática os conteúdos assimilados em sua formação ou em cursos de formação continuada.

Das respondentes, 22% apontam que a metodologia usada é a citação de regras, intervenção e uso de portfólio. Acredita-se que citar regras, intervir nas atitudes dos alunos (pontualmente?) e elaborar sínteses sobre regras (= portfólio) não façam com que as crianças se apropriem delas e as vivenciem.

Outras 18% dizem trabalhar conceitos, normas e intervirem no dia-a-dia. Essa metodologia pontual também não conduz à apropriação/vivência de valores, atitudes e normas. Ainda, as 7% que demarcaram a alternativa (d): “*trabalhos em grupo, provas operatórias*”, além de denotarem desconhecer o que vem a ser essa prática pedagógica, também não devem ter claros os conceitos de “trabalhos em grupo” e “provas operatórias”. Não detêm conhecimentos teórico-metodológicos sobre apropriação/vivência de conteúdos atitudinais. Afinal, que são atitudes? Para que serve a aprendizagem de atitudes?

A atitude é objeto de observação direta, é expressa verbalmente, por meio de opiniões; não é estável como o temperamento; é mais rápida do que o estado de ânimo ou humor; é mais instável que os valores (que incluem as crenças, mais estáveis e centrais); inclui afetos (diferente das cognições e crenças); é diferente dos hábitos (são automáticos e se expressam no cotidiano); é diferente das competências e habilidades (estas precisam da motivação para desencadear a ação e carecem do componente afetivo).

Uma atitude é formulada sempre como uma propriedade da personalidade individual, por mais que sua gênese se deva a fatores sociais: normas, papéis e valores. As atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras que se utilizam para avaliar, de um modo determinado: um objeto, uma pessoa, uma situação ou acontecimento e a atuar de acordo com essa avaliação.

Já se abordou no capítulo IV, entretanto enfatiza-se que as atitudes possuem três componentes básicos atuando de modo inter-relacionado: *componentes cognitivos* (conhecimentos, competências e habilidades); *componentes afetivos* (sentimentos e preferências) e *componentes de conduta* (crenças, valores manifestos por ações e declarações de intenção) que refletem a complexidade da realidade social.

Nesse sentido, dadas as conjunturas sócio-históricas vividas neste século, a escola – enquanto *locus* privilegiado da formação integral do aluno-cidadão – deve ter como foco crucial a apropriação/vivência de atitudes, valores e normas com vistas à *educação política* dos estudantes, ou seja, propiciar o conhecimento e a efetiva prática dos direitos dos cidadãos que lhes forneça condições de aprenderem a buscar uma sociedade justa, realmente democrática, pois as atitudes são experiências subjetivas internalizadas, em um contexto situado, que envolvem juízos de valor.

Na questão n. 3, interpeladas sobre qual a concepção que têm sobre normas, regras de convivência para se viver em harmonia no ambiente escolar, obtiveram-se os resultados abaixo:

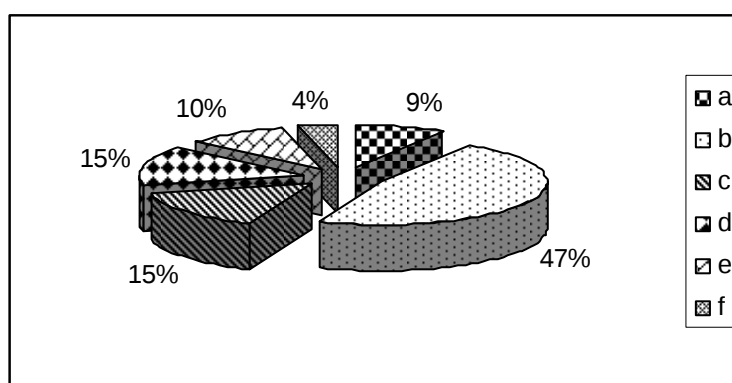


Gráfico 3 – Conceito de normas

- a) Conjunto de direitos e deveres impostos.
- b) Conjunto de regras consensadas que ajudam no convívio social.
- c) Conjunto de deveres contidos no regimento escolar.
- d) Conjunto de regras que auxiliam o trabalho do professor.

e) Conjunto de regras de comportamento a seguir.
Justifique sua escolha:

Um contingente significativo, 47% concordam que as “regras devem ser consensadas”: alternativa (b), ou seja, em um regime democrático, o que “vale” é a co-gestão, em que se dividindo as responsabilidades e, estabelecidas as normas de comum acordo, os estudantes se sentem mais motivados a segui-las, visto terem participado das decisões em jogo.

Das professoras, 15% apontaram que as regras “auxiliam o trabalho do professor”: alternativa (d). Interessante: por que não apontaram a alternativa (b)? Será que elas mesmas as estabelecem?

As restantes se dividiram em: 15% defendendo que normas dizem respeito ao que prescreve o *regimento escolar*: alternativa (c); 9% assinalaram “direitos e deveres impostos”: alternativa (a) e 10% - “regras de comportamento a seguir” alternativa (e). Note-se: “impostos” e “a seguir”: características do ensino dogmático em que o professor pode aparentar ser o detentor do que “vale” ou “não vale” em sala de aula.

As 4% que não responderam a esta questão, não apontando um conceito para o vocábulo “normas”; fazem supor que não têm opinião formada. Como trabalham? A partir de qual referencial teórico sobre organização do espaço e de relações intersubjetivas?

Com essas indicações, fica difícil encontrar respostas para as inquietações: de que forma esperam conseguir empatia com seus alunos? Como vivenciar valores em que se respeite a alteridade? Será que trabalham o diálogo, a solidariedade, e a justiça? Em que fontes epistemológicas elas se têm embasado para planejarem seu trabalho educativo? Será que, em sua formação inicial e/ou continuada apropriaram-se das bases filosóficas, psicológicas e sociológicas da educação que valorizam a vida? Para que se educa o cidadão?

Esse cenário alerta para a necessária implementação da mudança paradigmática do modelo cartesiano em que Ética entre como eixo estruturador do currículo, para que as docentes consigam, então, trabalhar os demais valores como eixos longitudinais.

No modelo cartesiano, o homem saiu dos trilhos e não o mundo, haja vista o fato de as disciplinas que dizem respeito à história do mundo e com aquilo que

acontece nele terem sido diluídos em compartimentos estanques, o que dificulta o estudo “histórico” do mundo, em favor do estudo das formas de conduta sociais. Exclui-se, assim, o homem atuante, o autor dos acontecimentos demonstráveis, reduzindo-o a um indivíduo que só reage, que está sempre sob controle e que pode, indefinidamente, ser submetido a experiências. Há que se voltar o estudo para o ser humano em sua individualidade, seu projeto de vida, em que o conhecimento se volte para o pensamento complexo.

Para se mudar o paradigma cartesiano, há necessidade de se causar uma revolução que envolva certo tipo de reconstrução dos compromissos dos educadores com a educação para a liberdade dos seres humanos, explicitando a tensão/dualidade existente na vida, entre as regras pré-estabelecidas socialmente e os projetos de vida de cada um, sem perder de vista o outro, o bem da coletividade.

Essa mudança paradigmática do currículo, em que os valores se constituam em eixos estruturadores, e direcionem o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas clássicas, proporcionaria um mecanismo de auto-correção, capaz de assegurar que a rigidez da “ciência normal” não permanecesse sem desafios.

Todas deixaram a questão aberta: “justifique sua escolha” em branco. É possível que não tenham o hábito de escrever ou não saibam argumentar, ou, devido ao ativismo desenfreado em que vivem, acostumaram-se a não dar a necessária atenção a “detalhes”...

Em relação ao trabalho sistematizado com as normas/regras de convivência em sala de aula, os resultados são os que seguem:

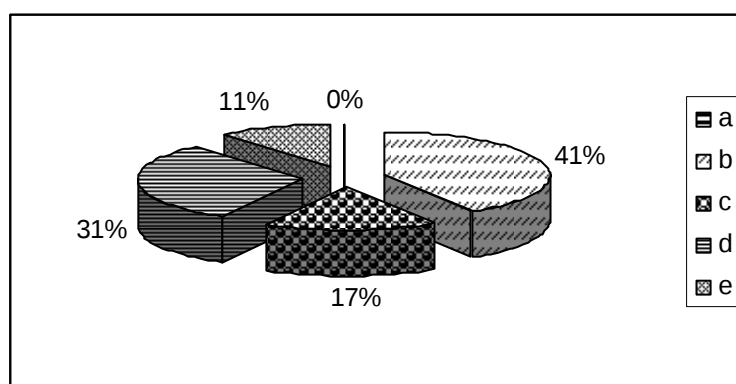


Gráfico 4 – Uso das normas do regimento escolar na classe

- a) Segue todas as normas contidas no regimento.
- b) Trabalha as normas, conscientizando os alunos sobre quais são seus direitos e deveres dentro da escola, construindo com eles novas regras.
- c) Cria suas próprias normas baseando-se nas que estão contidas no regimento.
- d) Deixa claro para os alunos quais são seus direitos e deveres dentro da escola.
- e) Segue as normas contidas no regimento e acrescenta outras que julga necessárias.

Nesta questão, confirma-se ser o conceito que as docentes têm sobre normas coerente com o que vivenciam, ou seja, 41% afirmaram a participação dos alunos na construção das normas de convivência. O restante dividiu-se entre as outras opções em que entendem as normas como prescrições a serem seguidas: 31% assinalaram a opção (d), 17% optaram pela alternativa (c) e ainda 11% demarcaram a opção (e). Ninguém assinalou a alternativa (a): “segue *todas* as normas contidas no regimento”.

Cabem, aqui, os mesmos questionamentos da discussão anterior, ou seja, o professor precisa trabalhar com os alunos a necessidade de se saber *tomar posição* em situações concretas, tendo consciência da tensão existente entre as escolhas de quais valores valem em cada contexto situado: valores diferentes, considerados isoladamente, ditariam, na maioria das vezes, escolhas divergentes.

Inquiridas sobre como deve ser a prática pedagógica docente no intuito de se garantir o significado de educação em valores, obtiveram-se os resultados que seguem descritos no gráfico a seguir:

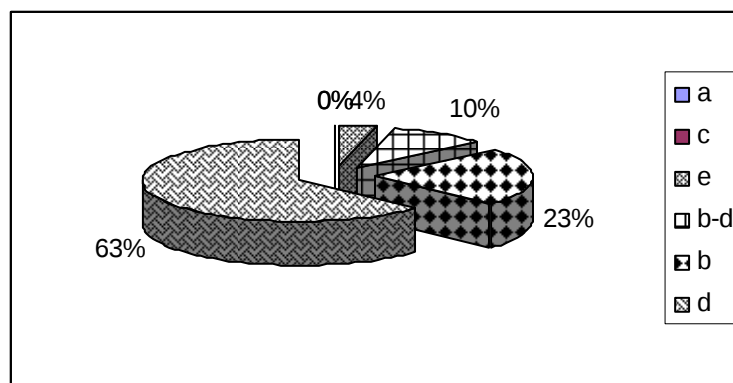


Gráfico 5 – Atitudes do professor para efetivar o significado de educação em valores

- a) Trabalhar a partir da realidade dos alunos e desenvolver um trabalho contextualizado sistemático para melhorar essa realidade.
- b) Desenvolver um trabalho junto à família, solicitando-lhe participação nas tarefas dos filhos.
- c) Conscientizar os pais da importância de participarem das decisões do Conselho de Escola.

d) Seguir à risca o planejamento e ser capaz de cumpri-lo no decorrer do ano letivo.

Chega-se à questão nº. 5 e constata-se que as professoras não tiveram a perspicácia de que “algo” encontra-se incongruente nas opções que assinalaram, uma vez que o foco subjacente se coaduna com os objetivos explícitos no topo do questionário que lhes foi entregue. Ou não?! Ou realmente o que relataram retrata suas crenças, valores e trabalho efetivo que realizam? O que se tem como prática é obterem-se em pesquisas as respostas “politicamente corretas”, daí esta colocação.

A maioria – 63% - assinalou que a atitude indicada para efetivar-se o significado de educação em valores é a opção (d): “*seguir à risca o planejamento e ser capaz de cumpri-lo no decorrer do ano letivo*”. Em que consiste esse planejamento? Engloba os temas transversais ou outros valores discutidos (!) quando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola? Onde entram os interesses dos alunos suscitados pela mídia ou por algum acontecimento imprevisto ocorrido em seu cotidiano, como um incêndio, por exemplo?

O tema transversal “Trabalho e Consumo”, outro exemplo, não é trabalhado com objetivos específicos, no intuito de conscientizá-los sobre os gastos com supérfluos, em detrimento das necessidades básicas de cada família, conforme sua renda *per capita*. Pode-se inferir também que o trabalho com o desvelamento das mensagens veiculadas na mídia, incentivando-os ao consumo, não seja realizado sistematicamente.

Reforça-se aqui, embora já abordados ao largo deste trabalho, que esse tema não faz parte dos PCNs de 1ª. a 4ª. séries, o que se configura como um despropósito (ou estabilização do *status quo* do modelo de capitalismo que se vivencia?), já que é nessa fase que se forma o caráter das crianças².

Já, “*desenvolver um trabalho junto à família, solicitando-lhe participação nas tarefas dos filhos*” foi a opção de 23% das informantes. Questiona-se: por acaso a família recebe salário do Estado para acompanhar os filhos nas tarefas escolares?! Este é um dos principais papéis dos professores e parece ter-se *naturalizado em seus valores* que a família tem obrigação de “participar das tarefas”.

O papel dos pais é propiciar um ambiente acolhedor (quando têm esse espaço em casa, evidentemente), negociar com os filhos seus horários de estudo e

² Este item encontra-se detalhadamente abordado na dissertação de mestrado (ANDRADE, 2004).

fazer com que cumpram os limites estabelecidos, verificar se efetuaram as tarefas solicitadas pela escola, providenciar-lhes material de apoio como subsídios à pesquisa (quantos pais podem fazer isso?) e incentivar-lhes a autonomia no aprender. E os pais ou responsáveis por crianças que são analfabetos ou têm baixo grau de escolaridade, como atuariam?

À família cabe *educar* (e não apenas criar) os filhos. Quem defende essa posição ingênua, simplista não percebe que se encontram, subjacentes ao modelo de educação brasileira atual, as crises que o modelo capitalista do Estado engendrou. Enquanto educadores, os professores precisam agir com *ética da responsabilidade* - já que o Estado não o faz - preocupando-se em complementar a educação de seus alunos, posto que a maioria dos pais não têm condição de arcar sozinha com essa ação frente ao ativismo em que vive.

Além disso, a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas – entre elas a Educacional – não pode acarretar mais esse ônus aos pais e/ou responsáveis pelas crianças que freqüentam escolas públicas: maioria destituída até das condições de dignidade humana prescritas pela Constituição Federal/88, também já explicitadas anteriormente, atuando no mercado de trabalho, subempregados e muitos, desempregados, lutando pela sobrevivência.

O que os docentes poderiam fazer em benefício das famílias é atuar esclarecendo os pais sobre seus direitos de cidadãos, bem como os incentivando a freqüentarem a escola, não apenas em eventos festivos e desportivos ou em reunião de pais, mas, principalmente, para participarem das decisões quanto às propostas e objetivos educacionais.

O restante dos resultados obtidos restringe-se a 4% que deixaram de responder a esta questão e a 10% que assinalaram as alternativas (b-d): “*desenvolver um trabalho junto à família, solicitando-lhe participação nas tarefas dos filhos*” e “*seguir à risca o planejamento e ser capaz de cumpri-lo no decorrer do ano letivo*”. Essas duas alternativas já foram discutidas.

Fica a constatação de que as alternativas (a) e (c) não foram apontadas por nenhuma das respondentes, o que se configura como preocupante: a opção (a): “*trabalhar a partir da realidade dos alunos e desenvolver um trabalho contextualizado sistemático para melhorar essa realidade*” seria a resposta esperada se essas professoras estivessem atualizadas, pondo em prática, de forma

sistematizada, o que (se) aprenderam em sua formação continuada, o que, infelizmente, hoje em dia é raro de se constatar, frente ao torvelinho em que se encontram, em luta pela sobrevivência, como os pais dos seus alunos, pois fazem parte da mesma categoria desrespeitada pelo Estado em suas condições de trabalho e salário dignos.

Já a opção (c): “conscientizar os pais da importância de participarem das decisões do Conselho de Escola”, que também não foi indicada por nenhuma informante, acredita-se que seja por ainda não entenderem o papel dos representantes deste órgão da escola, na tomada de decisões educacionais com vistas à formação integral de sua clientela, inserida num contexto maior dos problemas sócio-político-econômicos que a engendram.

Na questão n. 6 objetivou-se saber se as professoras conheciam os temas transversais propostos nos PCNs para trabalho sistematizado em sala de aula. Os resultados obtidos deixam flagrante no gráfico abaixo a falta de preparo adequado das informantes.

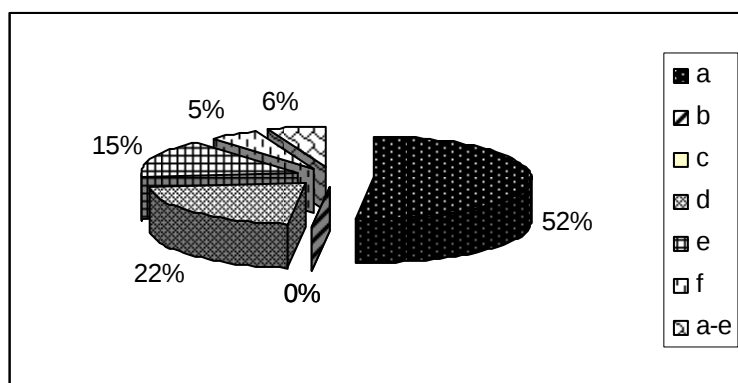


Gráfico 6 – Temas transversais propostos nos PCNs

- a) Reciclagem, Orientação Sexual, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Trabalhos com o lixo reutilizável.
- b) Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Consumo, Orientação Sexual e Música.
- c) Aritmética, Artes Plásticas, Ética, Saúde, Trabalho e Consumo e Trabalhos com o lixo reutilizável.
- d) Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, Ciências e Meio Ambiente.
- e) Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual e Saúde.
- f) Nenhuma das anteriores. Justifique essa opção:

Que dizer desta constatação?! Realmente, a formação continuada dos docentes é preocupante. Talvez não estejam colocando em prática o que (e se) aprenderam nos cursos propiciados pela Diretoria de Ensino. Será que, nesses

cursos, há uma orientação técnica específica sobre o trabalho com os temas transversais? Os dados indicam que não.

Os PCNs, desde 97/98 prescrevem a alternativa (e): *“Trabalho e Consumo (embora só a partir da 5ª. série), Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual e Saúde”* e a prática educativa sistematizada, com objetivos específicos, para cada um desses seis temas transversais propostos. Abre, também, possibilidade para que cada escola, após efetiva avaliação diagnóstica dos problemas que venha enfrentando, priorize outros temas em seu projeto político-pedagógico. Ainda assinalam que devem permear o cotidiano do aluno e que a Ética deve ser o eixo norteador do processo educativo.

No entanto, apenas 15% indicaram que sabem disso, optando pela questão (e); a maioria – 52% - confundiu-se, apontando a opção (a): *“reciclagem, Orientação Sexual, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Trabalhos com o lixo reutilizável”* e 22% optaram pela alternativa (d), confundindo-se também: *“Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, Ciências e Meio Ambiente”*. Já, 6% assinalaram duas opções:(a-e).

Supõe-se que o trabalho com lixo reutilizável e reciclável faça parte integrante da maioria das escolas, devido ao entorno delas caracterizar-se por esta problemática: dejetos deixados ao léu, por causa da falta de coleta sistemática diária em alguns bairros não ocorrer na periferia; daí o fato de confundirem esse trabalho com o que se delimita no tema transversal Meio Ambiente, muito mais abrangente do que o mero trabalho com lixo.

As alternativas (b-c): *“Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Consumo, Orientação Sexual e Música”* e *“Aritmética, Artes Plásticas, Ética, Saúde, Trabalho e Consumo e Trabalhos com o lixo reutilizável”* não foram assinaladas. Ainda bem, pelo menos, se não sabem, especificamente, quais são os seis temas transversais propostos nos PCNs, reconhecem que as disciplinas clássicas não fazem parte deles.

Ainda 5% não foram capazes de indicar nenhuma das alternativas e não se justificaram. Realmente, pode-se inferir que falte estudo sistematizado, atualização dessas docentes. Fica difícil, então, a apropriação/vivência de valores no que respeita a esses temas se não são trabalhados sistematicamente, assim como no

que tange a outros temas que a escola tenha priorizado em sua proposta pedagógica.

Perguntadas sobre qual a metodologia mais adequada para o trabalho com os temas transversais, obtiveram-se os resultados abaixo descritos e depois discutidos.

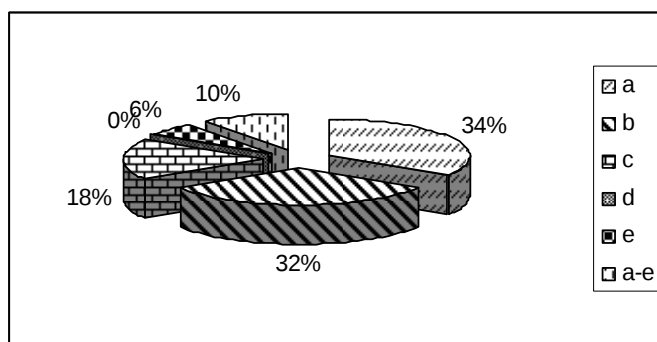


Gráfico 7 – Trabalho com os temas transversais

- a) Devem ser abordados quando ocorre oportunidade.
- b) Devem ser abordados esporadicamente, pois atrasa a seqüência do planejamento.
- c) Devem propiciar a apropriação/vivência de valores perpassando o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas clássicas.
- d) Devem ser o eixo do currículo no processo de educação em valores.
- e) Outras possibilidades. Quais?

Esta questão coaduna-se com a anterior: se não sabem delimitar quais são os temas transversais, com certeza, por coerência, não trabalham sistematizadamente com eles no dia-a-dia.

A maioria, 34% e 32% assinalaram que o trabalho com os temas transversais *“deve ser abordado quando ocorre oportunidade”* – portanto, pontualmente, e esporadicamente para não *“atrapalhar o planejamento”*. Que significa isso?! Pode-se inferir que se trate de ensino tradicional, dogmático, seguindo-se às *“determinações de ordem superior”* e que já se tenha naturalizado na prática pedagógica devido às influências do currículo oculto.

Onde fica a autonomia do professor? E os projetos dos alunos? E a prática pedagógica a partir do cotidiano? Onde, os problemas sócio-políticos que assolam o país? Onde, a realidade da microestrutura da sala de aula inserida no contexto da macroestrutura histórico-cultural? Por que não colocam em prática o que (se) aprenderam nos cursos proporcionados pela Diretoria de Ensino?

Apenas 18% indicam que o trabalho com esses temas deve perpassar o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas clássicas. Número insignificante diante dos problemas que se enfrenta atualmente, com políticos “que deixam a desejar” e nada disso parece fazer parte do cotidiano da escola. Como esclarecer, por exemplo, os futuros votantes, frente às contingências atuais: CPIs, mensalões, programas assistenciais como, por exemplo, o Bolsa-Família que funciona mais como moeda eleitoreira?

Os 10% que citaram outras possibilidades sugeriram palestras por especialista sobre drogas e orientação sexual. Parecem não querer abordar “de frente” o problema, sistematizadamente. É mais fácil delegar para outros. O mesmo ocorre com a indicação dos restantes 6%: “*quando surge a oportunidade*” e “*palestras*”. Onde fica a consciência político-pedagógica?

Infelizmente, é possível que nenhuma das professoras tenha captado o *currículo oculto* que engendra a realidade com que se depara na maioria das escolas públicas: professores despreparados, salas de aula superlotadas, alunos subnutridos, crianças carentes de afeto, atenção; funcionários que não se vêem como agentes formadores, participando de uma proposta pedagógica séria; ausência de co-gestão, desmandos da Secretaria da Educação que determina o desenvolvimento de dez a doze projetos ao mesmo tempo, gerando um caos na organização didático-pedagógica.

Ninguém assinalou a alternativa (d): uma proposta de mudança paradigmática em que os valores devam constituir-se em eixos estruturadores do currículo se o que se busca seja uma sociedade justa em que os direitos dos cidadãos se efetivem.

Todas as contingências da macroestrutura repercutem no ambiente escolar. O processo de educação com foco na liberdade, na qualidade de vida, a prática de valores, atitudes e normas encontram-se imbricadas na realidade social, razão por que devem ser analisadas em sua totalidade, em sua complexidade. Tem-se que sair da visão caótica em busca de síntese das “múltiplas determinações”.

Alienadas do contexto da macroestrutura social vivem as docentes, ou, desiludidas (*burnout*) com todas as mazelas que as cercam, com isso, sentem-se impossibilitadas de tomarem uma atitude cidadã?! Há que se ter um *pensamento complexo* (tecido junto), em que os valores sejam abordados de forma

sistematizada, dentro do *contexto situado* nas conjunturas sócio-político-econômicas, fazendo com que docentes e alunos tenham *educação política*, voltada para *reinventar-se a emancipação social*.

Finalmente, na última questão, perguntou-se sobre quais temas transversais trabalham de forma sistemática, com objetivos específicos pré-estabelecidos e obtiveram-se resultados díspares:

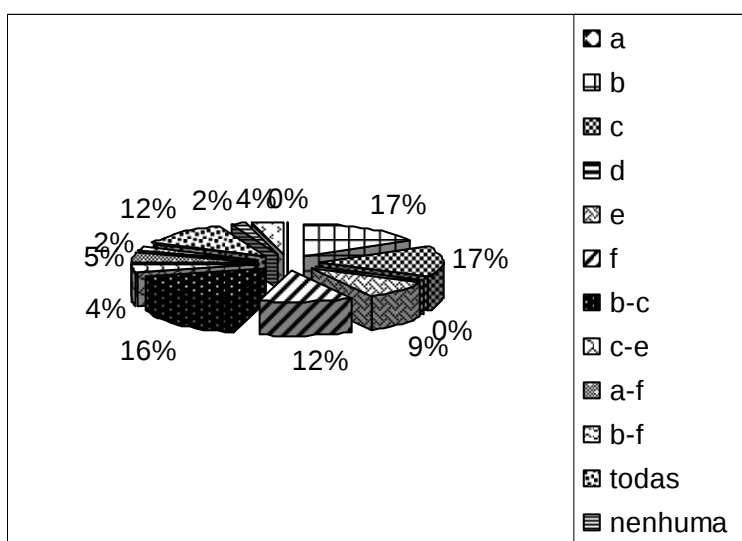


Gráfico 8 – Realidade atual e temas transversais a trabalhar sistematizadamente

- a) Saúde.
- b) Pluralidade Cultural.
- c) Orientação Sexual.
- d) Trabalho e Consumo.
- e) Ética.
- f) Meio Ambiente.
- g) Todas.
- h) Outros. Quais?
- i) Nenhuma das anteriores. Explique por quê:

Nesta questão, pôde-se observar que as professoras se sentem desorientadas sobre como trabalhar com valores. As indicações foram as mais diferentes: subdividiram-se em grupos de indicações, conforme se analisa abaixo:

a) Conseguiu-se indicação da alternativa (a): “Saúde” somente em conjunto com (f): “Meio Ambiente”, num total de 5%. Isso é preocupante, porque ambas se encontram imbricadas e parece que as informantes não se aperceberam disso. Saúde, em um ambiente sócio-econômico desprovido de condições para assegurá-la, deveria ser assunto trabalhado sistematicamente no cotidiano da sala de aula.

b) Outras 2% apontaram (b) “*Pluralidade cultural*” e (f): “*Meio Ambiente*”: também, preocupante: com relação à alternativa (f) que obteve, isoladamente, mais 12%: parece não se aperceberem quanto ao usufruto do ambiente que ocorre sem discernimento sobre a necessidade de sua preservação. Se não induzem os alunos a perceberem-no, como irão preservá-lo? Quem não percebe não preserva.

c) Já 16% indicaram (b): “*Pluralidade cultural*” e (c) “*Orientação sexual*”, além de mais 16% apontarem só este último tema: novamente deixa a desejar esse contingente: o tema Orientação Sexual deveria ser largamente abordado, devido à gravidez precoce, HIV, doenças sexualmente transmissíveis e promiscuidade. Por que se omitem? Tabu? Valores tradicionais arraigados? Talvez nem percebam o descompromisso ético-político com a formação dos alunos.

d) Ainda 4% apontaram as alternativas (c): “*Orientação Sexual*” e (e): “*Ética*” e mais 9% assinalaram a “*Ética*”. Só esse número reduzido – 9% - preocupado em trabalhar a *Ética*?! E como fica a “sugestão” dos PCNs de que este tema deve constituir-se em ‘eixo norteador’ do currículo? Será que essas docentes têm uma concepção clara sobre *Ética*? Como elas trabalhariam o tema?

e) Que dizer dos 4% que como “*outro*” valor a ser trabalhado indicaram “*valores sociais*”? Os PCNs (1998) deixam claro que se trata de um “conjunto de valores”. Que elas entendem por “valores sociais”?

f) Ainda, 12% somente apontaram que trabalhariam todos os temas. Por tratar-se da última questão deste questionário, entende-se que houve coerência em suas colocações: como não dominam o assunto, como poderiam – maciçamente – indicar que efetivam um trabalho para que as crianças se apropriem de valores e os vivenciem em sala de aula?

g) As 2% que deixaram de apontar um dos temas, omitiram-se também de explicar por que o fizeram. Não os conhecem? Acham desnecessário trabalhar valores com os estudantes?

No que tange à “*Pluralidade Cultural*”, somando-se os 18% que exclusivamente indicaram esse tema com os 16% que, além deste, indicaram mais outra opção, divididas entre (c) e (b), tem-se 34%. Foi o maior valor obtido. Sendo otimista, acredita-se que tenham percebido os preconceitos sociais e se preocupem – pelo menos para evitar desavenças e caçoadas em sala de aula – em trabalharem esse valor. Só é difícil de crer que seja com objetivos específicos e abordados

sistematizadamente, em virtude do que se obteve como respostas às questões anteriores.

Nenhuma das professoras assinalou a opção (d): “*Trabalho e Consumo*”. Já se apontou esse aspecto na questão nº. 5: este deveria ser também um dos temas estruturadores do currículo, se o que se pretende é a formação de estudantes com consciência crítico-reflexiva desenvolvida.

Nessa perspectiva, é importante que se voltem os olhares para uma educação focada em “ser mais pessoa” em vez de se continuar privilegiando o “ter coisas, o *status quo*” em detrimento da qualidade de vida e do ambiente, como um todo, por exemplo. A ecopedagogia deve ser vista como uma evolução da ecologia enquanto ciência iniciada na década de 30.

Essa ciência começou apenas como ecologia biosférica de ecossistemas; no entanto, décadas após desdobrou-se em *ecologia social*, que estuda as relações inter-humanas e estimula os trabalhos de despoluição nas relações inter-grupais, inter-regionais e mesmo internacionais. Mais recentemente, em *ecologia da mente* – esta, dedicando-se a psicosfera, tão sobrecarregada do lixo mental resultante das irresponsabilidades da sociedade de consumo veiculadas na mídia.

Há que, portanto, priorizar-se a apropriação e vivência de valores, propiciando aos estudantes o crescimento interior: o ser reflexivo, pois, precisamente em virtude de sua inflexão sobre si mesmo, pode tornar-se de repente suscetível de desenvolver-se numa esfera nova, em um mundo novo que precisa nascer como fruto de se reinventar a emancipação social. Para existir consciência reflexiva é necessária a existência de livre-arbítrio e, com isso, o ser humano passa, então, a ser responsável por sua evolução histórico-social. Ele se recria em sua historicidade, fazendo-se no meio em que se insere.

Em virtude de, nesses questionários, ter-se encontrado colocações preocupantes quanto aos conhecimentos e habilidades das professoras para viabilizarem essa prática pedagógica, com vistas à educação situada, intentou-se, por meio de entrevistas, buscar imbricações subjacentes, mais fáceis de serem obtidas em um contato face a face, conforme se procura explicitar no próximo tópico.

PARTE II – Resultados qualitativos

Na interpretação dos relatos verbais, extraídos das entrevistas, foi importante a capacidade de reflexão desta pesquisadora sobre o fenômeno objeto de seu estudo. A compreensão supôs uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se deu imediatamente, pois a realidade não é o dado coletado em si, apenas tem-se sua representação, sua refração. Para se captar a essência caminhou-se além dessa aparência, por meio da hermenêutica.

1 Os sujeitos das entrevistas e depoimentos

Esclarece-se, inicialmente, que se efetivaram 14 (catorze) entrevistas, sendo uma em cada escola pesquisada. No entanto, como as categorias que afloraram nos relatos repetiram-se, optou-se por selecionar apenas as quatro entrevistas mais significativas quanto aos objetivos a que se empreendeu nesta investigação.

Colocam-se, aqui, as características peculiares a cada uma das professoras, o que, acredita-se, facilita a interpretação de suas falas. As quatro entrevistadas responderam a todas as questões propostas, observando-se certas particularidades, como se exporá, a seguir, na explicitação sobre o perfil de cada uma delas. Adicionam-se, também, dados, levando-se em conta as informações registradas após os diálogos, quando do contato inicial.

Professora A - Trata-se de professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), tem 12 (doze) anos de experiência, trabalhando em escola pública estadual, situado na periferia da cidade de Bauru e atua também no Programa Escola da Família nos fins de semana, das 9 h. às 17 h., para conseguir a bolsa de estudo que a ajuda a pagar a faculdade onde cursa o 2º ano de Pedagogia.

A clientela que frequenta a escola é proveniente de pais de classe sócio-econômica bem baixa: catadores de papel, diaristas e trabalhadores braçais.

Professora B - conta com 14 (catorze) anos de experiência profissional e também é ACT. Trabalha no Programa Escola da Família, aos sábados e domingos, das 9 h. às 17 h., e cursa o 3º ano de Pedagogia em uma faculdade particular.

Os alunos são de classe sócio-econômica baixa, de pais que trabalham no comércio e mães domésticas ou faxineiras diaristas.

Professora C - cursa o 3º ano de Pedagogia em uma faculdade particular, tem 4 (quatro) anos de experiência, é ACT. Trabalha no Programa Escola da Família aos sábados e domingos das 9 h. às 17 h.

Seu local de trabalho encontra-se no centro da cidade. Reside aí uma população que não apresenta problemas de violência explícita, conforme ela colocou na entrevista.

A escola abarca uma clientela de classe sócio-econômica baixa, em que a maioria dos pais é trabalhador braçal: pedreiro, doméstica, faxineiro, mecânico etc.

Professora D - cursa o 4º. ano de Pedagogia em faculdade particular, conta com 4 (quatro) anos de experiência e trabalha, como ACT, nessa escola, há dois anos, lecionando em uma classe de reforço de quarta série.

A escola localiza-se em zona periférica de Bauru, e atende à clientela oriunda de classe média: autônomos, professores, bancários e comerciantes.

2 Das entrevistas

Para a interpretação das entrevistas, levou-se em consideração que as categorias do pensamento consciente são sinais da experiência vivida. A consciência cotidiana é mediada por experiências pessoais e emocionais, tendendo a arrefecer diante de uma análise lógica. Mas tal análise pode, também, trazer o sentido do trabalho para as educadoras, nas suas próprias contradições/coerências e seu caráter de determinação no contexto da prática pedagógica realizada. Como diz Vygotsky (1995, p. 334), “nossa linguagem é, portanto, uma espécie de escritura peculiar de nosso passado”. Sendo assim, é necessário ler e interpretar as respostas da coleta de dados uma a uma.

Para efeito de organização deste discurso, inicialmente, destacam-se aspectos que se captaram no relato das quatro entrevistas, bem como os *depoimentos mais significativos* de cada uma delas, com relação aos objetivos desta pesquisa. Ressalta-se que os recortes dos relatos verbais foram todos transcritos sem correções das falhas no uso da Língua Portuguesa.

Professora – A: leciona em uma escola em que se observa um trabalho coletivo, talvez pouco articulado, como se depreende do reduzido conhecimento que demonstra sobre política educacional, educação com vistas à liberdade e ao discernimento do ser humano e objetivos/conteúdos/metodologia dos PCN – Temas

Transversais, embora tenha afirmado na resposta à questão nº. 2, que os textos são estudados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC):

Q.2- [...] a gente até lê um pouco no HTPC, quando a coordenadora não tem os relatórios do Saresp para preencher, ou outros documentos, mas faço o que posso, quando dá tempo, pois nossos alunos têm muitos problemas de comportamento: pais presos, sem mãe de alguns também...

Pelo depoimento dessa professora, pode-se supor que também a coordenadora Pedagógica se veja impossibilitada de um trabalho sistemático: a burocracia imposta às escolas sobrecarrega alguns profissionais devido à falta de preenchimento dos quadros administrativos. Sem capacitação continuada em serviço, torna-se mais difícil a atualização docente. Analisando-se a entrevista no todo, verifica-se que o trabalho com a apropriação e vivência de valores, atitudes e normas é superficialmente conhecido por ela.

Além disso, não demonstrou insatisfação com o teor das questões formuladas, parecendo sentir-se à vontade com os poucos conhecimentos que domina e com a forma como vem conduzindo seu trabalho educativo, enfocando *atitudes* como simples sinônimo de bom ou mau comportamento. Isso entra em contradição com o fato de ela ter afirmado cursar o 2º. ano do curso de Pedagogia: será que não assimilou o que deve/pode ter sido veiculado em aula?

Q.1- Com o Planejamento prá seguir, não dá muito para trabalhar as atitudes, né? Alguns alunos se comportam mal, pois não têm educação em casa. Outros são tímidos. Acho que é porque os pais são bravos, brigam muito com eles. Afeto? Eu até dou, pois eles precisam, mas se a gente der muito mole, eles abusam, né? Aí a gente não domina a classe, pois tem muitos alunos.

O currículo oculto se faz presente de forma marcante no trabalho docente. A professora parece não estar atualizada quanto ao que prescrevem os PCNs: o trabalho com os temas transversais, os quais englobam valores, atitudes e normas. Daí a preocupação da professora em dar conta do planejamento, dos conteúdos clássicos do currículo, supondo que esteja cumprindo bem seu dever e, com isso, descola-se do contexto em que vive e da necessidade de se trabalhar valores.

Professora – B: informou que os problemas mais sérios que essa comunidade enfrenta são devido ao fato de as mães ficarem o dia todo fora de casa, trabalhando. As crianças ficam soltas pelas ruas, não têm bons hábitos de higiene,

alimentação, nem de estudos, nem de educação. Os pais não auxiliam nas tarefas e não vão às reuniões.

Trata-se de uma reclamação muito comum hoje em dia, de todas as professoras; elas querem que os pais auxiliem seus filhos a fazerem as tarefas. Esta não soube abordar a macroestrutura, os fatores externos do modelo de governo capitalista que se vivencia, influenciando no subemprego, nos baixos salários que repercutem no modo de vida da maioria da população.

Com esse tipo de postura alheia (*aliena*), descomprometida com a pluralidade ética, fica difícil propiciar educação em valores a seus alunos. Que está aprendendo no curso de graduação que frequenta? Ou nesse curso não são abordadas essas perspectivas? Não transfere para sua própria prática? Ou não está estudando?

Se a educação, especialmente a escolarizada, tem como objetivo propiciar a autonomia e a sociabilidade humana, o preparo educacional dos indivíduos para viverem uma sociabilidade assentada nas desigualdades materiais, culturais, sociais, etc., é uma violência. Percebe-se que essa professora pode não ter refletido sobre essa violência que suscita as condições em que vive e parece resignada com a situação.

Professora – C: destaca que os pais também pouco participam da vida dos filhos, devido à falta de tempo e que “estamos na escola prá ensinar os filhos deles”... Quando se perguntou sobre sua “opinião a respeito do tipo de governo atual que acarreta ausência dos pais em casa e o que possa impedi-los de vivenciar valores”, ela respondeu:

Q. 3- Os pais ficam o dia todo trabalhando, eu entendo, mas daí, achar que a gente tem obrigação de dar educação pros filhos deles, lá isso é que não! A gente tem que dar aula, não educação! Antes, não era assim. No meu tempo, a gente respeitava os professores. Agora! Que nada! O tipo de governo é ruim e nosso salário não sobe faz tempo. A gente também ganha muito pouco. Eu, por exemplo, trabalho o dia todo, no fim de semana também e tenho que fazer tudo em casa, não posso pagar empregada, mas nem por isso, meus filhos deixam de ter educação.

Isso pode indicar que ela tenha como sinônimo de educação em valores o *ensino de conteúdos*, pura e simplesmente, em que na escola “deve-se ensinar conteúdos e não educação”.

Essa mesma constatação se verificou em algumas das respostas dos questionários. As professoras preocupam-se com o ensino de conteúdos cognitivos e não com a apropriação/vivência de valores, acostumadas que foram a esse modelo tradicional de currículo. Ensinam da forma como aprenderam; esquecem que o momento histórico atual exige outro modelo de educação, com vistas à emancipação social, à liberdade.

Quanto às influências do currículo oculto nas atividades docentes, a professora deixa claro suas insatisfações. Com relação à questão nº. 1: “como você trabalha as atitudes dos alunos no que respeita a: a) criatividade; b) respeito mútuo; c) justiça; d) solidariedade?”, esta docente expressa o mesmo desalento e descontextualização que a professora B:

Q. 1- Eu é que pergunto: como vou trabalhar atitudes com tanto conteúdo que a gente tem que ensinar?! Os alunos estão cada vez mais analfabetos. Tenho aluno que não lê, só copia e veja que é uma quarta série heim?! Além disso, só no ano passado, a Secretaria de Educação mandou a gente desenvolver 12 projetos. A gente não dá conta de tudo isso. Tinha que só dar aulas e pagar outras pessoas pra fazer tantos projetos. A gente nem sabe mais como continuar cada assunto. Cada aluno está numa fase, a sala lotada. E ainda tem que trabalhar atitudes?! Eu sigo o meu planejamento e vou indo. As atitudes, os pais deles é que têm que ensinar. Escola é para aprender, não para dar a educação que os pais não dão.

Informa, ainda, que os pais têm só até a quarta série, na maioria. Têm poucas condições de participar da vida dos filhos, bem como da escola. Pouco comparecem às reuniões que a escola promove. Os problemas de nutrição, higiene e de ordem sexual são os que mais se destacam, embora não sejam trabalhados, sistematicamente, sempre que surgem no contexto da sala de aula, por que ela “tem que dar os conteúdos”.

Continua a tratar-se da violência estrutural que ocorre por meio do currículo oculto e que as docentes podem não apresentar uma visão lúcida sobre esse fenômeno. A mídia divulga os atos violentos como as chacinas das periferias, os extermínios dos moradores de ruas, a corrupção e deixa de divulgar a violência estrutural que, assim, não aparece desvelada.

Isso posto, volta-se a enfatizar a necessidade de se vivenciar a Ética – não apenas em aulas de Filosofia no curso de Formação de professores – mas de tê-la como *eixo do currículo* e que todos os professores formadores de professores

saibam atrelá-la aos objetivos/conteúdos de suas respectivas disciplinas, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Professora – D: pelas suas colocações, parece ser mais otimista que as anteriores, talvez, pelo fato de estar a menos tempo em sala de aula (quatro anos), não tendo reminiscências de mais de dez anos de prática em meio ao crescimento desordenado e desvirtualização dos fins precípuos da educação. Nesta escola, está há apenas dois anos e com classe de reforço de uma quarta série. É possível que a professora tenha uma visão simplista, linear sobre os problemas sociais.

Necessita-se ir à raiz do problema: sem infra-estrutura sócio-político-econômica, geração de empregos, melhorias no sistema de saúde pública, dentre outros fatores que tanto afetam a população pauperizada, muito pouco esses projetos contribuem para a educação de qualidade. Há que se responsabilizar o Estado...

A questão nº. 4 foi aberta para que pudessem “acrescentar algo que não lhes houvesse sido questionado”. Então ela disse:

Q.4- A gente vai seguindo o Planejamento e, nele, não tem o jeito que é prá trabalhar atitudes, valores e normas. Como eu já falei, o tempo é curto e, na verdade, o que se exige do professor é apenas que ele termine ou atinja até o final do planejamento, que é a transmissão dos conteúdos das disciplinas que sempre a gente ensinou... Em classe de reforço, fica pior ainda, cada um está num pedaço, né?... A professora do Reforço precisa de ter mais contatos com as professoras das classes, mas elas dizem que não têm tempo de fazer relatório das dificuldades dos alunos; assim, também não ia adiantar nada esses encontros, né?

Essa professora parece estar presa a determinações de ordem superior e não é capaz de situar suas preocupações no contexto sócio-histórico e em sua própria falta de leituras. O ser humano precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer deles o centro de sua individualidade.

Insiste-se, então, em que as práticas pedagógicas que se embasam no paradigma cartesiano parecem não dar conta de trabalhar a apropriação/ vivência de valores, ou seja, não conseguem captar a pluralidade ética necessária para engendrar um convívio social harmonioso numa sociedade justa.

Após essa visão em linhas gerais, em que foram *pontuados os depoimentos mais marcantes*, sistematiza-se a discussão a partir das duas categorias que surgiram da análise dos dados: “*Juízo de valor*” e “*Metodologia indicada para o*

trabalho com os conteúdos atitudinais, com vistas à educação em valores". Passa-se, então, a *pontuar* essas duas categorias em todas as respostas obtidas nas quatro entrevistas, *efetuando-se recortes* dos relatos verbais.

Ressalta-se que muitas das reflexões anteriores se coadunam também com estes resultados e *já foram apresentadas quando da discussão dos dados quantitativos na Parte I deste capítulo*. Nessa perspectiva, deixa-se de repeti-las nesta *Parte II* para não se tornarem redundantes. Das quatro entrevistas, extrairam-se os seguintes recortes.

Na pergunta n. 1, indagou-se sobre qual *metodologia* utilizam no trabalho com *atitudes* e obteve-se o que se apresenta no quadro abaixo.

Metodologia – educação em valores
<i>Profa. A</i> – Com o Planejamento pra seguir, não dá muito para trabalhar as atitudes, né? Alguns alunos se comportam mal, pois não têm educação em casa. Outros são tímidos. Acho que é porque os pais são bravos, brigam muito com eles. Afeto? Eu até dou, pois eles precisam, mas se a gente der muito mole, eles abusam, né? Aí a gente não domina a classe, pois tem muitos alunos. <i>Profa. B</i> – Eles são muito criativos, fazem arte até demais, não param! Nem preciso trabalhar isso; tenho mais é que manter a ocupação, senão não dá pra trabalhar. Respeito é meio difícil; são pequenos, segunda série, ainda não param quietos, brigam, pegam coisas dos colegas. De vez em quando tenho que dar uns pegadas, só assim obedecem. Agora, carinho a gente dá sempre, né, coitados! <i>Profa. C</i> – Eu é que pergunto: como vou trabalhar atitudes com tanto conteúdo que a gente tem que ensinar?! Os alunos estão cada vez mais analfabetos. Tenho aluno que não lê, só copia e veja que é uma quarta série heim?! Além disso, só no ano passado, a Secretaria de Educação mandou a gente desenvolver 12 projetos. A gente não dá conta de tudo isso. Tinha que só dar aulas e pagar outras pessoas pra fazer tantos projetos. A gente nem sabe mais como continuar cada assunto. Cada aluno está numa fase, a sala lotada. E ainda tem que trabalhar atitudes?! Eu sigo o meu planejamento e vou indo. As atitudes, os pais deles é que têm que ensinar. Escola é para aprender, não para dar a educação que os pais não dão. <i>Profa. D</i> – Eu podia até dizer que trabalho direitinho as atitudes; aprendi na faculdade que agora a gente tem que trabalhar isso também, além de dar as matérias, mas não vou mentir não: não dá tempo. É tanta atitude, que a gente não faria outra coisa. Então, às vezes eu falo sim, quando a briga é demais e acabam soltando palavrões. Aí passo um sabão daqueles e eles se comportam. O respeito e a solidariedade só acontece entre alguns; outros a gente tem que impor mesmo no falatório, né? Agora, a criatividade, eu trabalho de vez em quando com recortes, colagens e eles gostam.

Questão nº. 1- “Metodologia de trabalho com as atitudes: criatividade, respeito mútuo, justiça, solidariedade e afeto” (se positiva a resposta)

O currículo oculto se faz sempre presente: “planejamento para seguir”, “matérias para dar”... Parece que essas professoras talvez não se sintam autônomas. Podem também não ter feito avaliação diagnóstica dos estudantes. Há necessidade de identificar quais são os interesses desses alunos; com que eles sonham; quais seus projetos de vida. Verbalizar “sobre” atitudes não os ensina a colocá-las em prática. Há que se contagiá-los com alegria, entusiasmo pelo trabalho em grupo.

Sabe-se que a humanidade vive em permanente estado de mudança. Comportamentos, valores, tecnologias, ética e moral, tudo o que está relacionado com a vida do homem em sociedade tende a mudar em uma velocidade cada vez maior. O século XX foi o século de toda a História em que mais mudanças surgiram. Acontece que essas mudanças não se dão primeiramente no coletivo: dependem da vontade, *do agir de cada indivíduo*, conforme ensina Arendt (1989). É preciso começar, então, na escola, já que essas famílias encontram-se desprovidas de condições de atuar nessa direção.

Quando duas pessoas têm a mesma conduta, a mesma atitude, porque estiveram em contato com o mesmo tipo de estímulo, ou causa, ocorre uma conexão causal, e a coincidência entre as condutas será facilmente justificada. Então, há necessidade imperiosa de se colocar isso na prática pedagógica. É contagiando de um em um que se formará no coletivo a vontade de agir de forma solidária, responsável e respeitosa.

Na questão 2, perguntou-se sobre qual metodologia usam no trabalho com normas, regras de convivência na escola. Na visão geral colocada no início deste capítulo sobre os depoimentos mais marcantes, a resposta abaixo da professora A já foi indicada.

Metodologia – educação em valores
<i>Profa. A</i> – A gente até lê um pouco no HTPC, quando a coordenadora não tem os relatórios do Saresp para preencher, ou outros documentos, mais faço o que posso, quando dá tempo, pois nossos alunos têm muitos problemas de comportamento: pais presos, sem mãe de alguns também... <i>Profa. B</i> – A gente recebeu uma cópia dos direitos e deveres deles na primeira reunião. No começo do ano, eu li pra eles e frisei bem que devem respeitar todos os deveres que está lá no Regimento interno. Mais, volta e meia eu tenho que ta gritando com eles. São muito mal-educados! <i>Profa. C</i> – No começo do ano fiz dois cartazes: um com os direitos e outro com os deveres. Aí, preguei na parede e li pra eles. Quando um aluno desobedece um dos deveres, peço pra classe toda ler pra ele qual foi a regra que

ele desobedeceu e assim, ele fica sabendo. Aí eu falo pra ele não repetir aquela atitude de novo.

Profa. D – Sempre que um deles me desobedece, leio os deveres pra eles. Você acredita que outro dia, um dos grandões disse pra mim que eu não podia gritar com ele se não ele ia no Conselho Tutelar reclamar de mim?

**Questão nº. 2- “Metodologia para o trabalho com normas, regras de convivência”
(se positiva a resposta)**

“Ler pra eles no começo do ano”, “desobedece”, “gritando”, “criança mal-educada”, desconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são colocações preocupantes. Os dados indicam que falta trabalho de conscientização, de participação dos estudantes no estabelecimento das regras de convivência, de discussão consensada, de interação professor-aluno. Dessa forma, é possível que não consigam motivar os alunos a trabalharem de forma harmoniosa, direcionar seus trabalhos.

Em que clima convivem ao longo de todo o ano letivo? Como elas entendem direitos e deveres? Sob que ótica é examinado o Regimento interno? Já se esclareceu como deve ser o trabalho com normas: consensadas, em que o aluno – enquanto sujeito ativo e construtor de sua própria história – participa das decisões grupais. Onde cessa o falar, cessa a política; impede-se a preocupação com a própria vida, com os valores – o que “vale” para cada um dos que discutem.

Na questão nº. 3, perguntou-se se a abordagem dos valores, atitudes e normas ocorre de forma sistematizada – com objetivos específicos – como elas trabalham os conteúdos cognitivos.

Juízo de valor
<i>Profa. A</i> – Como eu já expliquei, não dá tempo da gente ficar falando de valores; tem um planejamento das matérias pra gente desenvolver. <i>Profa. B</i> – Eu sempre cobro que se comportem, não briguem; não passo a mão na cabeça e deixo pra depois, não. Afinal, tenho que dar minhas aulas e eles têm que se comportar pra aprender, né? <i>Profa. C</i> – Eu já falei: os pais tinham que educar e não a gente. Mas para eu poder trabalhar, eu corrijo o comportamento sim, senão não consigo trabalhar direitinho, né? <i>Profa. D</i> – Quando dá uma briga entre eles por causa de apelido, por exemplo, eu chamo a atenção, sim. Afinal de contas, quem gosta de ter apelidos, né?

Questão nº. 3- “Opinião sobre se há sistematização na metodologia empregada para apropriação de valores, atitudes e normas da mesma forma como ocorre para o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas clássicas”

O trabalho com valores, atitudes e normas se restringe a “isso”?! Com essa “metodologia”?! A sociedade é um todo formado por muitos outros “todos” que são as pessoas. Isto porque o ser humano nunca é *meio*; socialmente, deve sempre ser visto como um *fim em si mesmo*. De certa forma, o homem sintetiza a finalidade suprema do cosmos e isso parece que não foi percebido pelas professoras. Elas parecem desconhecer os sete objetivos específicos da Ética que constam dos PCNs - Temas Transversais.

É preciso ter claro que cada pessoa é um processo evolutivo em andamento e que a formação dos estudantes, para fazerem parte de uma individualidade coletiva, na singularidade dos seus valores e costumes em evolução, de forma emancipada e democrática, depende da apropriação e vivência de valores – de *forma sistematizada, contínua, com objetivos específicos*. Se a escola não detém essa visão, muito pouco pode contribuir para a edificação de uma sociedade justa.

Finalmente, na última questão das entrevistas, criou-se espaço para que se sentissem livres e abordassem algo que as inquietasse e que não tivesse sido posto durante os colóquios face a face.

Juízo de valor
<i>Profa. A</i> – Eu tenho sim: falta valorização do professor frente às adversidades moral e financeira da sociedade. <i>Profa. B</i> – As famílias tinham que saber criar os filhos e não só se preocupar com notas; tinham que dar educação pra eles. A gente não vence... <i>Profa. C</i> – Penso que nós estamos desmotivadas, humilhadas, mal remuneradas e com um fardo para carregar e o que é pior: sozinhas para carregar; afinal, tudo quanto é problema de educação sobra no nosso lombo. <i>Profa. D</i> – A gente vai seguindo o Planejamento e, nele, não tem o jeito que é prá trabalhar atitudes, valores e normas. Como eu já falei, o tempo é curto e, na verdade, o que se exige do professor é apenas que ele termine ou atinja até o final do planejamento, que é a transmissão dos conteúdos das disciplinas que sempre a gente ensinou... Em classe de reforço, fica pior ainda, cada um está num pedaço, né?... A professora do Reforço precisava de ter mais contatos com as professoras das classes, mas elas dizem que não têm tempo de fazer relatório das dificuldades dos alunos; assim, também não ia adiantar nada esses encontros, né?

Questão nº. 4- “Colocação de algo que não tenha feito parte da entrevista”

Como vivem essas professoras? Quais são os seus valores? A tão propalada democracia não se efetiva; os professores não têm tido voz nas decisões que o

Estado toma quanto às condições de trabalho, salário, infra-estrutura das escolas, dentre outros fatos levantados ao longo deste trabalho.

A sensação de fracasso, a constante incerteza e as mudanças rápidas corroem não só os professores, mas sua identidade e mesmo suas perspectivas de vida. Identificam-se alguns fatores que acarretam essa instabilidade: a reinvenção contínua das instituições; a especialização flexível da produção e a concentração do poder sem centralização.

A pirâmide de poder weberiana foi substituída por um centro de decisões ainda mais restrito em cada instância da educação. Max Weber (1998), em sua descrição da burocracia, deixava evidente que o aumento de postos de trabalho ocorria na razão inversa da expansão de postos de comando, assim como só um regime estrito de controle seria eficaz na coordenação de uma estrutura gigantesca. A recompensa do trabalho acaba sendo individual, cada um faz sua parte na construção do trabalho coletivo.

Essa nova estrutura das instituições, principalmente dentro das escolas, pode destruir a prática de funções fixas – em que se exige dos profissionais da educação que sejam polivalentes, assim como em outros âmbitos da sociedade – e as substitui pela competição interna de grupos de trabalhos que devem ser melhores e mais rápidos em resposta às demandas do mercado. O ser humano tem que ser empregável, mas nada garante sua empregabilidade.

No momento atual, de capitalismo “flexível”, essa reinvenção contínua das instituições, em que há perda de controle das funções a serem realizadas, leva também a uma perda da noção de tempo linear, não só na realização de trabalhos específicos, como também na perspectiva de realização pessoal e de sonhos individuais e familiares a longo prazo.

A teoria weberiana denuncia a organização da vida por divisões e organização das diversas atividades, baseando-se em um estudo preciso das relações entre os homens, com seus instrumentos e seu meio, visando maior eficácia e rendimento e isso se alastra mais intensamente nos dias de hoje.

No entanto, em um estilo de vida democrático, não pode haver nenhuma diferença entre rico e pobre, entre quem está por cima e quem está por baixo na escala social, entre quem é letrado e quem não tem acesso à leitura dos clássicos,

por exemplo. Para que isso ocorra, não pode haver um sistema político que cristalice as desigualdades sociais.

Para tanto, faz-se necessária educação democrática, entendendo-se democracia como algo dinâmico, processo em constante transformação, devido às conjunturas sócio-históricas de cada época. Entre os ideais e a matéria bruta, ou seja, entre a teoria e a prática, entre o que é prometido e o que é realizado há grande distância; há déficit democrático e necessita-se buscar sua redução.

Se a democracia é o modelo de regime político do país e deve perpassar todas as instâncias decisórias, em se falando das Políticas Públicas – entre elas a Educacional – há que se aprofundar a qualidade desse regime, ou seja, estudar meios de viabilizar maior participação dos interessados (em especial, dos professores) nas decisões, tanto de sua carreira profissional, quanto de sua prática pedagógica diuturna, superando-se os descompassos entre o que se entende por ideais e a realidade.

Importa, pois, debater na sociedade civil, por meio de intelectuais acadêmicos e entidades de classe, em que condições essa negociação pode evoluir, superando-se os inconvenientes existentes, por exemplo, quanto às condições de trabalho e de salários.

Necessita-se, então, estender a democracia política para a democracia social, combatendo-se, por exemplo, o poder invisível do currículo oculto enquanto superestrutura que influencia a infra-estrutura da sala de aula. Isso se faz necessário para que se possa promover a educação para a cidadania.

Em um país como o Brasil, com grande diversidade cultural e jogo de interesses, há que se garantir uma maior transparência e visibilidade do poder, assim como ampliar o acesso da população aos meios democráticos e a todos os serviços disponíveis tanto em Educação, como nas demais políticas públicas: Saúde, Moradia, Transporte etc. que tanto interferem no andamento da sala de aula.

Os dados dos questionários e das entrevistas apontam a *precária formação* inicial e continuada das docentes, redundando em falta de embasamento epistemológico e teórico-metodológico para a prática pedagógica de apropriação e vivência de valores, atitudes e normas, reduzido conhecimento sobre os problemas que enfrentam no dia-a-dia – imbricados na *falta de ética da responsabilidade* do Estado, advinda do contexto sócio-político-econômico macroestrutural – trabalho

assistemático com os temas transversais, e praticamente, nenhuma participação dos pais nos estudos das crianças.

Ainda, no que respeita ao tema “Juízo de valor” as respostas informam, além das características sócio-econômicas e culturais dos pais, o tipo de postura dos alunos, o que pode refletir os valores em que acreditam.

Diante dos resultados extraídos dos questionários e entrevistas, sentiu-se necessidade de se colher depoimentos das professoras, pois *tudo leva a crer que a baixa qualidade da educação denota que os alunos não aprendem porque as docentes não estudam, não se atualizam*, apesar das capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino; estas também falham por não terem continuidade em decorrência da política educacional implantada. Os HTPCs, mesmo quando usados para reflexão sobre a ação pedagógica, por exemplo, são insuficientes para que se reflita sobre toda a ordem de problema que a escola enfrenta.

Nesta pesquisa, pôde-se constatar que algumas das professoras estão cursando graduação em Pedagogia, participam do Programa “Escola da Família”, aos sábados e domingos, das 9 h. às 17 h., são casadas, têm filhos, cuidam da casa... Não têm tempo nem em casa, nem previsto no calendário oficial (fora o número reduzido para o que já se convencionou discutir nos HTPCs) para reuniões semanais em que, tendo refletido, troquem experiências sobre sua prática pedagógica; ainda, recebem baixos salários, dentre outros fatores que emperram seu crescimento intelectual.

Esses aspectos estão abordados nos capítulos anteriores, tecendo-se considerações sobre as condições de vida digna prescritas na Constituição Federal de 1988 e que não são garantidas à população; isso se verifica também com base nos depoimentos coletados, conforme se passa a discutir abaixo.

3 Dos depoimentos

Explicita-se neste tópico que as discussões se estendem mais do que aquilo que se apresentou nos questionários e entrevistas, propositalmente, pois as categorias que afloraram da análise dos depoimentos - *identidade e trabalho* - são bastante significativas no sentido de que circunscrevem os questionamentos levantados ao longo dos outros dois instrumentos de coleta de dados, posto que se chega à “raiz do problema”. Ficam patentes, dentre outros aspectos, os resultados

da falta de *ética da responsabilidade* do Estado no que respeita à Política e Políticas Públicas, especificamente a Educacional, que engendram os problemas sociais que se nos apresentam hodiernamente.

Argumenta-se que, quando se analisa a conjuntura nacional, tem-se a impressão de que os atuais governantes federais e estaduais e seus conselheiros parecem realmente não saber debruçar-se sobre a realidade dos professores, averiguar seus anseios, os temores, os descontentamentos, as inconformidades e indignações. Cedem à tentação de imaginar a realidade e querer conformá-la a seus desígnios, ignorando as movimentações, de fundo psicológico e ideológico, que se vão operando no âmago daqueles que detêm sob sua responsabilidade os estudantes.

Os professores, para proverem seu sustento, submetem-se a ativismo desenfreado, o que pode impossibilitá-los de refletirem sobre suas responsabilidades com os alunos em fase de formação de caráter/identidade. Com isso, agrava-se o quadro da precária formação dos estudantes, o fato de, então, ainda não se poder deparar no atual cenário da educação pública estatal com os “intelectuais orgânicos” de que nos fala Gramsci (2002)³, tão necessários para – por meio de sua indignação esclarecida – serem capazes de atuar junto às famílias que hoje freqüentam mais assiduamente as escolas, devido ao “Programa Escola da Família”, no intuito de politizá-los para que reivindiquem efetivas condições de vida digna, já que a Constituição Federal de 1988 as prescreve.

Tem-se que ter, então, a *identidade* do professor como uma das referências do processo educativo, o que lhe exige investimentos para superar o alheamento engendrado pelas circunstâncias em que se insere. No entanto, não se pode obliterar que superar a alienação implica transformação das circunstâncias, do contexto situado, portanto, e das consciências: o ser humano é movido por motivos, por objetivos.

Feitas as quatro análises, tem-se assim, os resultados de quatro singularidades em que, assinalando-se as semelhanças, avança-se da singularidade

³ Gramsci (2002) ensina que se torna fundamental o papel dos intelectuais no processo da formação de uma nova moral e cultura e a escola é um dos espaços de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico. O intelectual orgânico é proveniente da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador e sua organicidade pode ser medida pela maior ou menor conexão nas funções superestruturais.

em direção à universalidade; por meio de novas abstrações e análises, intenta-se o conhecimento de suas bases reais, pois a generalização empobrece a visão das especificidades. Este conhecimento, finalmente, retorna às informações singulares, compreendidas, agora, em sua concreticidade situada, de forma, portanto qualitativamente superior.

Assim, pôde-se perceber que nos quatro depoimentos as vivências se assemelham. Esclarece-se que se optou por estas duas categorias: *identidade* e *atividade (trabalho)* – demarcantes da situação em que as professoras se encontram – e também porque as outras categorias se repetem e já foram analisadas e discutidas nos questionários e entrevistas.

Fundamentando-se em Jacques (1998), entende-se por “identidade” a categoria de análise, como construção social, marcada por polissemias que devem ser entendidas circunscritas ao contexto que lhe conferem sentido: uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana de cada docente.

O momento atual exige a circunscrição dos professores ao contexto vigente no mundo globalizado, marcado pelo capitalismo desorganizado, a fim de explicitar as novas bases sobre as quais se articula o *peçoal* e o *social* na contemporaneidade. Há uma falsa dicotomia entre identidade individual e identidade social, ou seja, não se pode separar o indivíduo da coletividade de que ele faz parte e da dinâmica das relações sociais.

Destaca-se o uso do viés *identidade social*, posto entendê-lo como abrangente, tanto dos aspectos pessoais (o conceito de si e a imagem de si), como dos sociais (atributos que assinalam o pertencimento a grupos ou categorias).

A identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade. O contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. O termo identidade pode, então, ser utilizado para expressar, de certa forma, a singularidade construída na relação com as outras colegas de trabalho e com os alunos.

Iniciando seus depoimentos, as professoras se manifestam como enredadas pelos diferentes papéis que desempenham, conforme o grupo social de que fazem parte, em cada momento de seu dia-a-dia.

Identidade
<i>Profa. A</i> – Sinto-me como um pião desgovernado, rodando sem direção, pressionada pelo marido, pelos filhos, pelo trabalho, pela faculdade, descaracterizada e girando cada vez mais rápido para atender todas as expectativas. A pressão maior veio do governo quando determinou que todos os professores fossem formados em Pedagogia. Sei que é necessário estudar, eu não tenho tempo, mas vou, mas, em contrapartida, é mais do que importante eles lembrarem de fazer uma revisão salarial. A gente não tem vida digna. <i>Profa. B</i> – Eu fiz o Magistério e parei, mas dou aula há 14 anos. Agora, tive que voltar a estudar por exigência da nova lei que obriga o professor a ter curso de Pedagogia. Depois de ficar 20 anos sem estudar, foi aí que começou o meu martírio. O primeiro ano da faculdade foi o pior, pois, até entrar no ritmo, foi um “deus nos acuda”: eu não entendo muitas palavras porque não leio muito, sabe? <i>Profa. C</i> – Sou formada no Magistério e curso Pedagogia. Foi muito difícil ajustar meu orçamento, já que sou arrimo de família, para que isso pudesse acontecer. É uma pouca vergonha o que a gente recebe! Não sei se estou estudando para ser uma pedagoga ou uma bombeira, com tantos problemas na escola! Vivo correndo como se fosse sempre apagar um incêndio e, ao final, não sei se sou eu ou outra pessoa que assumiu o meu lugar. <i>Profa. D</i> – Trabalho há quatro anos em dois períodos. Faço o serviço de casa: tudo o que cabe a uma dona de casa. À noite, vou pra faculdade. Quando chego, antes de dormir, faço o almoço do dia seguinte, se não, tenho que levantar mais cedo do que já levanto: às 5 horas. Faço esse curso com muita dificuldade, não tenho tempo para nada. Com três filhos, as dificuldades são muitas.

Observa-se que a identidade não se apresenta sob a forma de uma entidade que rege o comportamento das docentes, mas é o próprio comportamento, é *ação*, é verbo. A identidade de professor/educador constitui-se de uma multiplicidade de papéis. Na execução de um papel social, como o de professora, por exemplo, está "introjetada" nas docentes a dimensão social em sua totalidade, desde a formação da palavra *professora* e sua *suposta função*, bem como a dimensão individual, que por sua vez se constitui no social.

Os papéis sociais que o ser humano aprende a desempenhar foram definidos pela sociedade e foram engendrados visando garantir a manutenção das relações sociais, para que as relações de produção da vida se reproduzam sem grandes alterações na sociedade em que o homem vive. Nessa perspectiva, a *totalidade da realidade social* é um princípio fundamental para captar o movimento dos professores no contexto em que vivem.

Verifica-se que a identidade dessas docentes se imbrica no momento agitado que estão vivendo atualmente: para se identificarem, iniciam falando do trabalho, da correria em que vivem. Não se percebem como profissionais com uma identidade, com desejos, sonhos; há uma despersonalização, portanto, violência. As

docentes que se esforçam por realizar seu projeto de vida encontram-se “devoradas” com inúmeros afazeres.

A transformação desse contexto, para que venha a ocorrer, terá que ser *resultado da própria ação* das professoras e de mudanças nas circunstâncias macroestruturais. Ao produzir, o ser humano consome parte de suas forças vitais, bem como consome os meios empregados para a produção de um determinado produto.

A identidade é totalidade, e uma de suas características é a multiplicidade. Os papéis sociais são impostos ao indivíduo, desde o seu nascimento e assumidos por ele na medida em que se comporta de acordo com a expectativa da sociedade. Por exemplo: na presença do filho, o homem se relaciona como pai; na presença de seu pai, comporta-se como filho. Se for também professor do filho, o pai será pai/professor e aquele será filho/aluno.

Já a categoria *atividade (trabalho)* é entendida como meio utilizado pelo ser humano para prover suas condições de existência tanto materiais quanto ideais, o que o diferencia, pois, do animal, tornando-se motivo de sua realização pessoal e profissional. A essência do homem é algo que ele próprio constrói, ou seja, a história. A existência precede a essência; nenhum ser humano nasce pronto, mas o homem é, em sua essência, resultado do meio em que vive, que é construído a partir das relações sociais em que cada pessoa se encontra.

Assim como o homem produz seu próprio ambiente, essa produção da condição de existência não é livremente escolhida, mas sim, previamente colocada, já que o homem pode fazer sua história, mas não a pode construir nas condições que ele mesmo escolhe.

As relações sociais humanas são construídas historicamente pelas relações que cada indivíduo mantém com a natureza, onde desenvolve suas práticas; o homem se constitui a partir de seu próprio trabalho, e a sociedade se constitui a partir de suas condições materiais de produção, que dependem de fatores naturais (clima, biologia, geografia), da relação homem-Natureza, assim como da divisão social do trabalho, sua cultura. Logo, também há a relação homem-Natureza-cultura.

Nesse sentido, cabe ao professor tornar-se consciente das conjunturas sócio-político-econômicas em que vive e agir em prol das mudanças necessárias no capitalismo vigente, valendo-se de seu papel de educador na conscientização de

seus alunos, transformando-os em cidadãos autônomos. O homem é responsável por todos os seus atos, pois ele é livre para escolher. Ocorre que a racionalidade capitalista torna o professor um reprodutor de técnicas, o que impossibilita sua capacidade reflexiva, tornando-o alienado.

A experiência do homem em *liberdade* desaparece por força da necessidade de trabalho para sua subsistência (= manter a vida). Fica evidente que não existe mais *agir* algum no verdadeiro sentido, mas sim, o mero *executar*, *administrar*, decorrente das políticas vigentes.

À medida que as professoras foram falando sobre seu dia-a-dia, ressaltaram o quanto o *trabalho* as absorve, tornando difícil criarem tempo para estudos, para reflexão sobre sua práxis educativa; deixaram, então, evidente a *violência estrutural* a que são submetidas, embora pareçam não saber referir-se a ela. O *pensar* é possível e, com certeza, também *real* se os seres humanos viverem em condições de liberdade política em atividade, no trabalho; só há esperança no pensar – entendendo-se o estar consigo mesmo em meio a outros.

Atividade (trabalho)
<i>Profa. A</i> – Os políticos tinham que ter mais ética e entender como funciona a escola. Enquanto isso não acontece, sigo girando muito para atender meus alunos, seus pais, problemas emocionais, os HTPCs da vida, as festas extras da escola como: Feira Cultural, festas diversas, que são realizadas aos sábados e domingos, diminuindo ainda mais meu tempo que já é pouco. Quando consigo um tempo para estudar, sou interrompida porque me perguntam o que farei de almoço, se dei comida pra cadela, se já peguei isso ou aquilo, se vou ao mercado comprar o que está faltando e, assim, não consigo mais a concentração prá estudar. <i>Profa. B</i> – Minha vida é assim: do trabalho, pra casa, da casa pra faculdade, da faculdade prá casa, loucura total: os minutos controlados no relógio, com filhos, marido, casa pra cuidar e cachorro ainda... Isso, sem contar os inúmeros trabalhos pedidos em todas as disciplinas. Fico a maioria dos dias sem almoço, quando não, sem janta e sem banho. <i>Profa. C</i> – Algumas vezes penso se vale a pena tanta correria e cansaço e penso em desistir. As crianças são muito sem educação. Eu não gosto de ler e tem muita coisa pra estudar. Não dá tempo. A carreira de professor é pouco valorizada e sacrificada. Tudo o que eu queria era dormir e tem dias que desacorçoa muito, sabe? <i>Profa. D</i> – Devido à correria da vida e aos esforços que todos nós, seres humanos, passamos para conseguir algo melhor, tenho que estudar. É muito duro ter que dar conta de trabalho e estudos! Sempre tive orçamento muito curto. Ainda tenho um problema de saúde que começou no início do ano e, agora, pra complicar, tenho que fazer a monografia de final de curso. Me fala como, se não li nada ainda!... Não posso deixar de falar que muitas vezes pensei em desistir.

Desses recortes, depreendem-se: o desencanto com a carreira, as condições “engessadas” de vida em que vivem, a falta de perspectivas de melhoras e a influência do currículo oculto e das forças dominantes no poder. Sentem-se de mãos atadas, sem poderem movimentar-se.

A natureza e a sociedade são elementos que estão em constante transformação e a causa dessa transformação é a tensão, a luta entre os elementos contraditórios que coexistem numa totalidade estruturada.

Assim, o movimento é uma característica inerente a todas as coisas, a identidade aí se inclui, já que identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto e *vai sendo* construída na medida da consciência das professoras sobre seus diferentes papéis no trabalho enquanto educadoras.

O professor pode negar aquilo que lhe negam (negação da negação), criando condições objetivas para se transformar. Isso se dá mediante o exercício de ação-reflexão-ação-reflexão-ação (“arara”) sobre sua prática pedagógica.

Apenas quando são confrontadas reflexões sobre o dia-a-dia com as próprias experiências e ações, e com as de outros participantes do próprio grupo social, é que se é capaz de perceber o que é ideológico e as ações conseqüentes, ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas.

Percebe-se a reprodução da ideologia dominante longe do conjunto de seus significados em âmbito individual. Porém, ao refletir sobre as contradições entre as reflexões e suas atividades desempenhadas na produção da vida material, o professor pode fazer com que suas ações subseqüentes resultem num avanço no processo de conscientização.

Apenas quando os professores forem capazes de encontrar as razões históricas da sociedade e do seu grupo social, que explicam por que eles agem dessa forma e como o fazem, é que eles estarão desenvolvendo a consciência de si mesmos. A diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria condição da vida social, pois a diferença só aparece tomando como referência o outro.

Assim, novas formas de agir serão objeto do novo pensar, permitindo-lhes desenvolver a consciência de si mesmas, do seu grupo social e de sua classe como produtos históricos da sociedade, e também cabendo a essas educadoras – agentes

de sua história pessoal e social – decidir se mantêm o *status quo* vigente ou se contribuem para transformar a sociedade.

Por meio da hermenêutica, buscou-se, enfim, descobrir o "sentido" de excertos, orações ou frases nos recortes realizados dos quatro depoimentos. Assim, o trabalho consistiu na desconstrução: em isolar temas de um texto e extrair as partes significativas, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outras unidades de análise escolhidas da mesma maneira.

A partir desses dados, tornou-se possível completar a grade das categorias, bem como tentar identificar relações ou aproximações entre os relatos das quatro entrevistas e os dos depoimentos. Revisitaram-se, então, as categorias para se proceder ao terceiro enfoque: visão ampliada e levantamento dos seus resultados em que se deterá no próximo segmento.

Ficam evidentes também os aspectos teóricos levantados como objetivos específicos ao longo dos quatro capítulos iniciais deste trabalho. Reforça-se que um estudo percuciente da Ética – de forma sistematizada em um outro modelo de currículo – faz-se premente para se insurgir contra o *status quo*.

Efetivadas, pois, essas duas análises – estatística e hermenêutica – os dados indicam haver inúmeras controvérsias entre o que revelam as respostas obtidas, tanto nos questionários, como nas entrevistas e nos depoimentos, pois, dentre elas, percebe-se alguma esperança de mudança na conjuntura atual, bem como descrença da possibilidade de superação da situação vigente, o que se intenta evidenciar neste percurso, caminhando-se para a Parte III deste capítulo, em que se realiza a síntese das deduções a que se chegou.

PARTE III – A síntese ampliada (questionários, entrevistas e depoimentos)

Entendendo-se por síntese ampliada a exposição orgânica, coerente, concisa das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada, *sem* ser a soma dos resultados encontrados nas duas abordagens anteriores – estatística e hermenêutica – mas uma análise sob outros interesses cognitivos, os dados denunciam, dentre outros aspectos, que um número reduzido de professoras, na abordagem dos valores, preocupou-se em incitar a almejada transformação social. Como bem adverte Frigotto (1989, p. 89),

Na síntese discutem-se as implicações para a ação concreta. Repõe-se, aqui, o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada que, por sua vez, vai tornando o conhecimento ampliado, base para uma nova ampliação.

Assim, as evasivas, (in)certezas das professoras quanto à sua práxis, dentre outros dados pertinentes, aliadas às reflexões teóricas e à análise histórico-cultural da Política Educacional brasileira, a que se procedeu nos capítulos iniciais, alicerçam a síntese ampliada, completando-se, então, a visão mais abrangente da análise e discussão dos dados coletados.

Pelo teor das colocações feitas nos questionários, das respostas obtidas nas quatro entrevistas, e das duas categorias obtidas nos quatro depoimentos (identidade e trabalho) corroboram-se os estudos teóricos e questionamentos que se empreenderam ao longo dos capítulos iniciais – “Educação e valores ético-sociais”; “Política e políticas educacionais - a ética da responsabilidade”; “Direitos: escola pública na conjuntura político-econômica atual”; “Reflexões sobre a legislação em vigor e visão crítica dos PCNs: imbricações na apropriação/vivência de valores e na prática educativa” – configurando-se, também, o quadro preocupante em que vivem as docentes.

Acrescentando-se a essas conjunturas, o ativismo desenfreado, trabalhando em mais de uma escola, além de outras atividades extra-escolares que exercem, para proverem seu sustento, dentre elas, venda de blusas de linha e de lã, lingerie, cosméticos, bijuterias, doces e biscoitos caseiros – haja vista a decadência dos Planos de Carreira do Magistério que se implementaram ao longo das últimas três décadas, dentro da Política Educacional brasileira – tudo parece inviabilizar a ação-reflexão-ação das professoras sobre sua práxis, o que acarreta o “conformismo” e a ausência de uma reação pró-ativa diante da situação em vigor.

As docentes até demonstram vontade de realizar bem sua prática pedagógica, porém têm consciência de que está muito difícil; então, sentem-se estressadas, deprimidas (*burnout*) e de mãos atadas como reféns da estrutura educacional, calcada em descontinuidade da capacitação em serviço e determinações hierarquizadas impostas. Nunca se teve tantos projetos a se implementar como, por exemplo, na gestão atual da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

A sobrecarga de trabalho, com salas superlotadas, alunos portadores de necessidades especiais, inclusos sem que os professores tivessem tido um preparo prévio consistente para isso, a crescente complexidade da sociedade, a falta de clareza quanto às finalidades da educação escolar chega a parecer atávica; a incipiente formação inicial de uma parte dos gestores, o excesso de demandas dos órgãos centrais e regionais da Secretaria de Educação... em suma, uma série bem grande de fatores sociais, estruturais e pessoais somados, acaba resultando, em muitas unidades escolares, em ativismo constante desses profissionais, porém, desfocados da finalidade precípua da educação.

Soma-se a isso, o fato de não existir espaços suficientes no calendário escolar para reuniões sistemáticas (fora os previstos para os HTPCs), troca de experiências, trabalho em equipe, visão compartilhada dos problemas, pelos integrantes da escola, sobre a função social que cada escola deve desempenhar nos dias de hoje, do papel que cada um tem que assumir. Premidos por tarefas administrativas, atendimento a pais descontentes e a alunos cada vez mais “indisciplinados”, mal conseguem conversar e refletir sobre as atitudes que devem tomar.

Já se evidenciou, ainda, que o despreparo profissional agudo das docentes atuais é um fator crucial de preocupação – também denunciado ao longo de suas obras por Demo (1997, 1998, 2000, 2001, 2002), Goergen (2005), Lombardi (2005) e Severino (1986, 1994, 2002, 2005), dentre outros autores examinados neste estudo – que torna imprescindível provocarem-se mudanças acirradas na configuração dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores, que se esperava, viessem a ocorrer a partir das atuais Diretrizes para o curso de Pedagogia, em vigor desde 15 de maio de 2006, mas que, de fato, mantêm um caráter conservador preocupante. Como dar conta de apreenderem todos os conhecimentos necessários ao saber e ao saber-fazer docente?

Exemplificando esses e outros aspectos também relevantes nesta análise, reforçam-se as informações que se apresentam a seguir, demonstradas nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 6 e em respostas similares nas entrevistas.

Analisando-se os dados do Gráfico 1 (p. 148) “Valores trabalhados para se praticar a pluralidade ética no ambiente escolar”, em comparação com o relato verbal extraído da questão nº. 1, por exemplo, tem-se semelhanças. Os dados

encontrados indicam que as professoras não têm um conceito claro sobre “valores e atitudes”, o currículo oculto interfere e há assistemática do tratamento metodológico utilizado, o que, também, leva a inferir que haja falta de fundamentos teórico-metodológicos das docentes, para que saibam operacionalizar esse trabalho.

As professoras atêm-se à consciência subjetiva em substituição à consciência política; com isso, se distanciam dos problemas sociais gritantes que acontecem na sociedade e se acomodam no ensino do “conteúdo pelo conteúdo”.

Nas informações apresentadas no Gráfico 2 (p. 149), encontra-se que, sobre a metodologia empregada na apropriação de valores, não há um trabalho sistematizado, com objetivos específicos, estabelecidos previamente; denotam-se trabalhos pontuais, por exemplo, como o que realizam sobre Meio Ambiente.

Esse resultado torna-se preocupante, uma vez que inviabiliza a apropriação/vivência dos valores necessários à transformação social por parte das docentes, e, conseqüentemente, dos alunos. O mesmo dado merece ser salientado porque foi coletado nas quatro entrevistas, na questão nº. 3. Pode-se classificar essa atitude como “adestramento social”, mantendo o ser humano alienado, pois as mazelas se naturalizam e não mais os incomodam.

Ressaltando-se os resultados apresentados no gráfico 6 (p. 156), sobre o trabalho em sala de aula com temas transversais de forma sistematizada, em comparação com a questão nº. 2 das entrevistas, infere-se que muito há a ser feito para que esse quadro se modifique.

Reforça-se que nos resultados quantitativos, nenhuma das professoras assinalou a opção (d): “*Trabalho e Consumo*”. Ideologicamente, esse tema não aparece indicado nos PCNs de 1ª a 4ª séries, conforme se destacou exhaustivamente neste estudo.

Os indivíduos se valem de conceitos e valores – as principais dimensões da intencionalidade – para poderem agir. Se a ideologia subjacente na legislação não for desvelada, muito pouco se pode contribuir para que os alunos desenvolvam senso crítico quanto a não se deixarem manipular. Sendo assim, resta acrescentar mais algumas informações pertinentes a esta análise.

Nesta reflexão, não se teve uma visão estática da realidade. Essa visão esconderia o caráter conflitivo, dinâmico e histórico dessa mesma realidade. Houvesse por bem desvendar mais que o conflito das interpretações que se formalizou

sobre os relatos verbais das entrevistas, dos depoimentos e dos dados estatísticos; no presente estudo, interessou-se por desvendar, também, a ideologia da classe dominante, bem como o conflito de interesses, postos, veladamente, sob a forma de currículo oculto e que, ao longo da história da Política Educacional brasileira, praticada nos diferentes Sistemas de Ensino, sempre perpassou e, ainda perpassa o dia-a-dia no recinto escolar.

Isto se destaca, por exemplo, nos resultados dos gráficos 3 e 4 (p. 150 e 152) “Conceito de Normas” e “uso das normas do regimento escolar na classe” como também na questão nº. 2 das entrevistas. É preciso desvendar o caráter ideológico de certas formulações demandadas pelas instâncias superiores e afirmar os valores democráticos, posto que o indivíduo só se humaniza por meio da educação.

Pode ser que haja, ainda que de modo vago, um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. Essas colocações se fizeram evidentes nos depoimentos, quando as docentes se desabafaram, colocando sua esperança em “dias melhores” na rotina escolar, bem como na abordagem de sua atuação/carreira profissional.

As contradições internas dos fenômenos explicaram, pois, as relações ser humano-natureza, reflexão-ação e teoria-prática na vivência dessas professoras. Esse aspecto se confirmou, por exemplo, quanto à burocratização: o fato de as decisões serem tomadas em âmbito de Diretoria de Ensino, informação que a maioria das educadoras fez questão de enfatizar, quando abordaram “tem-se que seguir o Planejamento”. Exemplo elucidativo encontra-se na questão nº. 4 das entrevistas: “Colocação de algo que não tenha feito parte da entrevista”.

Na visão histórico-cultural, que aqui se pretendeu destacar, compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre os próprios fatos e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponda ao que se denomina, então, “idéias” e “proposições”.

Mais uma vez, confirma-se a influência da hierarquização das normas a seguir no recinto escolar. Essa determinação inviabiliza a busca de solução para os problemas político-sociais no momento em que estes se apresentam, acarretando

para a clientela a constância dos conflitos vivenciados rotineiramente no convívio escolar.

O que se apreendeu dessa realidade é a representação e esta não é toda a realidade, mas constituiu-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva, isto é, o reflexo implicou a subjetividade, o que ficou presente, quando da discussão dos resultados encontrados no Gráfico 6 (p. 156) e na equivalência de opiniões apresentadas no relato sobre a Questão nº. 3 das entrevistas: “opinião sobre se há sistematização na metodologia empregada para apropriação de valores, atitudes e normas da mesma forma como ocorre para o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas clássicas”.

A maioria assinalou, nos resultados quantitativos, que o trabalho com os valores *deve se “abordado quando ocorre oportunidade”* – portanto, pontualmente e esporadicamente, para não “atrapalhar o planejamento”. Nas entrevistas, foram constatadas respostas semelhantes: a) influência do currículo oculto; b) atuação pontual quando os alunos entram em situações conflitivas; c) visão de que a educação é responsabilidade apenas da família e compete à escola ensinar conteúdos.

Tratou-se, então, de dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo. Isso fica claro, quando se reflete, por exemplo, sobre o porquê da quase nenhuma participação dos pais, tanto nos poucos eventos que as escolas lhes propiciam, como na falta de convivência entre pais e filhos, devido aos horários de trabalho e ausência completa de seu envolvimento na formação do caráter, da personalidade das crianças.

Também, evidencia-se a não participação dos pais, quando se avalia que ocorre reduzido acompanhamento das tarefas escolares, em casa – conforme as respondentes enunciaram – por causa da falta de escolaridade da maioria deles, dentre outros problemas, e esse é um dos aspectos que leva à preocupação com a ineficácia dos rumos atuais das Políticas Públicas em nosso país, influenciadas pelos ditames dos organismos internacionais a que já se referiu anteriormente.

Não se pode ignorar o caráter histórico do objeto de conhecimento aqui em pauta, lembrando-se, assim, que todo conhecimento tem um caráter provisório, relativo e parcial, inconcluso. No momento presente, por exemplo, encontra-se em

evidência a necessidade de se trabalhar, dentre os temas transversais, Meio Ambiente e Trabalho e Consumo, conforme já se destacou ao longo desta investigação.

Diante desse quadro, observa-se que as conjunturas sócio-político-econômicas atuais deixam patentes os entraves com que se convive hodiernamente nas escolas públicas. É possível que as docentes nem sequer vislumbrem perspectivas de crescimento intelectual, porque nos cursos de Formação Inicial e/ou Continuada de Professores, o preparo profissional que neles se processa pouco condiz com a função social atual que os docentes devem desempenhar nas escolas em que trabalham, e, também, não são aprofundados os conteúdos específicos do currículo tradicional (História, Geografia, Matemática etc) que deverão trabalhar em sala de aula.

Nessa perspectiva, deve-se entender que as ações humanas não serão previsíveis, embasando-se na moral racional, em uma ética universalista. *O agir humano dependerá sempre da autonomia de cada indivíduo, segundo sua consciência, em circunstâncias concretas, situadas historicamente.*

Aqui, nesta síntese ampliada, importou, enfim, captar os princípios do movimento e da luta de contrários, entendidos como uma percepção organizada da realidade, que orientou esta produção de pesquisa.

Isto se construiu por meio da análise/discussão dos dados coletados sobre a práxis cotidiana das educadoras, empregando-se o método analítico, e, também, comparativamente, sobre as condições concretas da experiência da pesquisadora – ao longo de sua própria vivência, enquanto educadora - (professora de Ensino Fundamental e Médio, diretora de escola pública, supervisora de ensino, professora universitária) – e, agora, como pesquisadora no presente trabalho. Vários fenômenos se repetem ao longo dos tempos, uma vez que História e Educação caminham juntas e se imbricam na construção do contexto em que o agir do ser humano se efetiva.

A reflexão teórica sobre a realidade não foi, pois, uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar, após a análise efetivada de dados concretos. A práxis dos seres humanos concretos, sujeitos desta pesquisa, aliada aos estudos teóricos sobre os quais se debruçou, constituíram-se, então, em fundamento e limite do processo deste conhecimento.

Este é o sentido sócio-histórico, jurídico, político, técnico e educativo do presente trabalho, cujas recomendações encontram-se colocadas na *Conclusão*.

CONCLUSÃO

*[...] De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos, que se levantem!
Os que estão perdidos, que lutem!
Quem reconhece a situação, como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
(Bertold Brecht)*

Neste estudo, foi questionada a efetividade da apropriação e da vivência de valores, atitudes e normas, apresentando suas repercussões na prática pedagógica. Pressupõe-se que tenham sido respondidas as perguntas iniciais: “os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalham sistematizadamente, em sua ação pedagógica, os pressupostos e os procedimentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos atitudinais? A apropriação e a vivência de valores, atitudes e normas, pelos alunos, ocorrem de forma sistematizada, como acontece com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas clássicas do currículo? A apropriação e a vivência de valores têm sido alcançadas com a metodologia que os professores indicam usar em sua ação pedagógica? Qual a influência do currículo oculto no agir educativo dos professores? Como avaliar as políticas públicas adotadas pelos atuais governos?” Além disso, intentou-se responder, também, às outras perguntas que se apresentaram ao longo da construção deste corpo coeso de conhecimentos.

Acredita-se, então, que alcançados foram também os objetivos propostos: *“identificar a percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre apropriação/vivência de valores, bem como a metodologia que eles indicam usar em seu agir em âmbito escolar. Identificar a influência do currículo oculto em sua prática educativa. Identificar o nível de formação profissional das docentes – efetuando-se análise crítica da política educacional brasileira em seu contexto histórico-cultural – passando pela abordagem da estrutura deficitária dos cursos de Formação (inicial e continuada) de Professores.*

Ainda, deduz-se corroborada a hipótese inicial: *“a apropriação/vivência de valores não vem ocorrendo a contento (de forma sistematizada, com objetivos*

específicos para o trabalho com cada um dos valores), repercutindo de forma inadequada na prática pedagógica”.

Assim, desdobrou-se a Hermenêutica em duas etapas: a) ao longo do estudo, foram analisados os problemas levantados e seus imbricamentos; b) cumpre, então, neste tópico efetivar a construção sistematizada da análise, *retomando-se os pontos-chave da teorização* empreendida e os *resultados encontrados na pesquisa de campo*, reconstruindo-se o pensamento reflexivo.

Nessa perspectiva, intenta-se possibilitar aos profissionais da educação a segurança necessária para se apropriarem – em sua prática pedagógica – dos valores imprescindíveis à formação de uma sociedade justa, a partir de uma ética pluralista; há que se os vivenciar para saber colocar-se no lugar do outro, respeitar a alteridade, pensando-se no bem coletivo.

Evidentemente, há a certeza da necessidade de estudo percutiente, uma vez que no mundo globalizado observa-se um capitalismo desorganizado (uma nova ordem), no qual o homem está obcecado pela diferença procurando por distinção. Nas conjunturas atuais, entende-se que há duas linhas de construção da subjetividade: a tensão entre subjetividade individual e coletiva de um lado, e a subjetividade contextual e universal de outro.

A ética, a política e a ciência, enfim todos os temas que exigem reflexão filosófica – fundamental para a clareza e a lucidez neste milênio – necessitam ser explorados, posto que sejam raros os momentos de lucidez nas conjunturas sócio-político-econômicas atuais.

No entanto, Ética não pode ser pensada como “moralidade restauradora de valores morais”: quem defende esse ponto de vista confunde Ética com Moral, assim como confunde a *pluralidade ética* com os códigos das instituições, com suas normas e funções. Sob essa ótica, haveria diversos tipos de ética, cada uma servindo a um tipo de segmento social, por exemplo, a ética dos políticos, a dos professores, a dos advogados etc., onde o conjunto de princípios de um determinado grupo acabaria entrando em contradição com os de outras coletividades.

Ética pressupõe *consciência, racionalidade, liberdade e responsabilidade* (= exigência de resposta), diz respeito ao caráter (comportamentos que resultam em hábitos) de um indivíduo no interior dos grupos sociais de que faz parte. Ser parte é

participar, é agir com liberdade de escolhas e, para isso, o agente ético deve pautar-se por um conjunto de valores, ou seja, de deveres e fins sociais consensados por esses grupos e que o obrigam a agir de determinada maneira para não ferir a coletividade.

Decorrentes dessa falta de clareza e lucidez há que se acreditar na educação – não como panacéia, “remédio geral” para todas as mazelas político-sociais – mas como fator de desenvolvimento pessoal e social com vistas a minimizar a pobreza *política* e o subdesenvolvimento econômico-social, frutos do descaso que governantes federais e estaduais – em todos os tempos – devotam à maioria da população sócio-econômica e culturalmente destituídas.

Ocorre que cada formação social produz historicamente a educação que lhe é adequada e, nos mais diferentes períodos históricos, a educação adequada acaba por tornar-se aquela que corresponda aos interesses de quem exerce o poder econômico e, conseqüentemente, é forjada para atender também aos escusos interesses políticos e sociais, portanto, ideológica.

O Estado procede da mesma forma: desvalorização do magistério, escolas sem infra-estrutura, salas superlotadas, professores com baixos salários e sem condições de efetivar sua prática pedagógica com qualidade, principalmente porque são mal preparados profissionalmente. Isso se caracteriza apenas como crescimento e não desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do povo brasileiro.

Não se pode admitir – numa época em que o conhecimento é o mais precioso dos bens e que a apropriação/vivência de valores ético-sociais se torna tão necessária – o analfabetismo, a exclusão escolar, a pouca ou nenhuma apropriação/vivência de valores em todos os níveis de ensino, escolas mal equipadas, educadores desvalorizados e descaso com todas as políticas públicas; há que se incitar o Estado a agir com a *ética da responsabilidade*.

Este é o tema do momento, que tem a característica de que *dele* e de *suas* inversões todos falam, mas poucos se dão ao trabalho de deixar os efeitos de superfície para estudá-lo, para imergir-se nas profundezas das relações que o constituem. Ao trabalho humano, cada vez mais descartável, impõe-se um novo *ethos*, cujo sentido é, em seu âmago, viver sem sê-lo.

As novas competências/habilidades exigidas dos estudantes (responsabilidade, interesse em aprender, espírito de grupo, criatividade, iniciativa,

dinamismo, dedicação, lealdade, polivalência), dentre outros aspectos, fazem parte do estoque de conhecimentos/valores que deveriam ser internalizados desde as séries iniciais do ensino fundamental e que os tornariam aptos a incorporarem-se (e não, simplesmente, adaptarem-se) ao mundo atual e a acompanharem as mudanças tecnológicas e organizacionais da produção.

Para os que defendem e lutam por educação pública, é preciso ter claro que, mesmo que os personagens ainda sejam os mesmos, já não se trata dos mesmos cenários e dos mesmos discursos; é crucial que se redefina o papel do Estado em toda a sua abrangência e, em se falando dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, conseqüentemente, também que se reescreva o papel do professor.

Nessa perspectiva, expõe-se, enfim, a síntese dos resultados a que se chegou, após o detalhado exame das respostas coletadas, por meio da hermenêutica e de processos de desenvolvimento evidenciados nas categorias. Manteve-se fidelidade às linhas gerais de análise da significação, que dissocia dois níveis de interpretação do significado (no contexto específico das atividades pedagógicas e na tendencial generalidade do fenômeno social).

Na síntese ampliada, aprofundando-se a visão desse fenômeno social, obteve-se noção mais nítida do todo, em que os dados revelaram, então, dentre outros aspectos, as influências da ideologia dos segmentos no poder na práxis das professoras.

Ficam distantes aspectos essenciais como a continuidade da formação, as indispensáveis atividades culturais – estas, também, negadas pela elitização, expressa em preços dissociados da realidade dos trabalhadores brasileiros e pela regionalização com que são realizadas – o lazer, o ócio, o pleno gozo do tempo livre.

Acreditando-se que, sem educação em valores, uma nação não consegue se desenvolver com um mínimo de igualdade e que a produtividade econômica encontra-se ameaçada, o lógico seria que existissem esforços continuados e obsessivos para estimular a carreira do professor.

O ritual de desmotivação e a falta de sentido encontrados podem ser comparados, em certos aspectos, às colocações que as professoras fazem do seu trabalho, envolto em rotina e cansaço, expondo claramente o fenômeno do *desencantamento do mundo*. Considera-se aviltante o descaso do governo, a falta

de respeito com quem se dedica à formação de cidadãos. O professor acaba, sem perceber, desenvolvendo uma subjetividade – mediada pelas condições sociais – que inclui o sofrimento laboral intenso, o mal-estar docente (= *burnout*).

A realidade educacional que o professor encontra, embora dotada de características tradicionais e perpetuadoras, parece mutável a cada “modismo” educacional, que invade de forma avassaladora as escolas – quase sempre pela mão dos documentos legais (PCNs., Temas Transversais, um sem número de projetos de toda ordem, oriundos de instâncias superiores para as salas de aula), tornando-se incongruente para a percepção e a compreensão dos docentes. Esse quadro leva os professores a sentirem-se desorientados e acentua-lhes a tendência ao *desencantamento*.

Embora ressentidos de uma arbitrariedade genérica, à qual não sabem dar nome, eles falam em um “sistema”, em um “governo”, em “autoridades” que sempre prejudicam o ensino e a categoria docente. O professor “apequena-se” ao aceitar a proletarianização do seu trabalho ou quando, imerso nas rotinas do cotidiano, abre mão da reflexão, da sua condição de produtor de conhecimento e de pesquisador no seu próprio agir.

Sintetizando-se, finalmente, a visão sincrética do todo, ressalta-se que as colocações apresentadas nas respostas dos três instrumentos apontam para as conclusões expostas a seguir.

- a) a Proposta Político-Pedagógica, assim como os projetos tendem a ser construídos “em gabinete”, ou seja, sem a participação efetiva das docentes e as professoras se limitam a obedecer àquilo que lhes determinam.
- b) Os resultados indicam que os problemas sociais da própria escola em si e do seu entorno não são priorizados na construção dessa Proposta, como se a escola tivesse “vida própria” dentro de seus muros, desconectada das influências da sociedade e dos aportes macroestruturais que tanto influem nos aspectos administrativos, quanto no âmbito pedagógico. É possível que a estruturação dessa Proposta Político-Pedagógica, em algumas escolas, seja mais simplista: cumprir o “programa”, ministrar conteúdos; preparar as festividades; trabalhar com pequenos projetos estanques.
- c) Também não há um estudo efetivamente sistematizado, visando à capacitação/atualização das docentes, que lhes dêem sólido embasamento

- teórico-metodológico, para atuarem na construção de conhecimentos que favoreçam a apropriação/vivência de valores.
- d) Tanto nos questionários, quanto nas entrevistas e depoimentos, os dados coletados denotam pouca ou nenhuma articulação entre os objetivos específicos das disciplinas clássicas do currículo com os objetivos específicos de valores. Se não se tem claro que tipo de ser humano pretende-se formar, a que fins se quer chegar, com a (re)construção de conhecimentos e a apropriação/vivência de valores, que se propicia no recinto escolar, tudo leva a crer que essa (re)construção e a apropriação/vivência não venham a se configurar efetivamente na práxis.
 - e) É possível, também, não haver reais preocupações em propiciar um processo de ensino-aprendizagem sistematizado, voltado pra os problemas político-sociais, em sala de aula, que procure levar os alunos a formarem senso crítico, no intuito de quererem transformar a realidade em que vivem, em busca da qualidade social.
 - f) Os dados demarcam que os conteúdos programáticos das disciplinas clássicas do currículo absorvem grande parte das atividades docentes, em detrimento da busca de solução para os conflitos cotidianos. Quando essas soluções ocorrem, restringem-se ao âmbito escolar, sem maiores preocupações em refletir sobre as causas subjacentes, por exemplo, quais os fatores que levam as crianças à violência, à falta de respeito mútuo, ao individualismo exacerbado, ao consumismo desenfreado, dentre outros.
 - g) Os dados indicam dificuldade por parte de algumas professoras quanto à organização de procedimentos adequados para sedimentar as mudanças comportamentais, procedimentais e atitudinais, a que elas se propõem levar os alunos em sua prática pedagógica; isto acarreta uma apropriação/vivência superficial de valores no convívio escolar.
 - h) Os resultados apontam, também, que ocorre uma descontextualização da apropriação/vivência de valores, em relação à necessidade do aluno, com vistas à transformação social. Quando algumas professoras se reportam a um problema, como a falta de respeito, brigas, por exemplo, em seus relatos, parecem não evidenciar que estabeleçam objetivos específicos para esse

tema, ficando, assim, seu estudo, desarticulado da macroestrutura social. Isto também caracteriza superficialidade/pontualidade na abordagem de valores.

- i) Foram relatados casos em que poucos pais comparecem à escola e, quando vão, é para participarem dos eventos festivos e de algumas palestras. Os poucos casos de participação dos pais, no envolvimento das atividades de aprendizagem de seus filhos, deve-se ao fato de a maioria ser quase analfabeta e/ou pouco instruída, agravando-se, ainda, pelo fato de pais e mães ficarem ausentes de casa o dia todo, devido ao trabalho para prover o sustento da prole.
- j) A falta de uma programação mais efetiva de atividades que envolvam a participação de pais e mães no recinto escolar acarreta a perda de oportunidade de a escola tentar “educar” as famílias. Mesmo em suas reuniões de “Pais e Mestres”, é reduzida a presença de pais e mães e, mais uma vez, não se tem a oportunidade quanto a esclarecê-los/as sobre a alienação em que vivem e desperdiçam-se, assim, momentos propícios de atuação efetiva na busca de soluções para os problemas de diversas origens/ordens que todos enfrentam.
- k) As condições de vida digna, o direito à educação de qualidade e outros direitos sociais nem sequer são aventados. O ignorante não questiona porque desconhece que ignora...
- l) A desresponsabilização do Estado com as políticas públicas torna-se marcante, repercutindo em todas as mazelas citadas anteriormente. Antes de a Secretaria da Educação impingir determinações, há que se dar voz aos professores, única forma de se sentirem responsáveis e aderirem aos novos projetos – após sua necessária e prévia orientação técnica com continuidade prevista em calendário oficial. Ser parte é poder participar...

Conforme se acaba de destacar, durante os diálogos em que se processaram as entrevistas e os depoimentos, os dados coletados ampliaram as conclusões decorrentes da análise estatística.

No caso da presente sociedade, proclamam-se como “universais” valores que são, concretamente, interesses particulares de uma classe – pois favorecem apenas a ela, a mais forte nessa organização. A perseguição ao lucro, a competição,

a supremacia do trabalho intelectual sobre o braçal são alguns dos interesses que contribuem para a manutenção de uma sociedade estruturalmente desigual; sem distribuição de riquezas, só há crescimento e não desenvolvimento.

Já, em se tratando da relação professor/aluno pode-se deduzir que haja uma interação pautada pela recorrente “acentuação” de determinados aspectos do real, percebida por meio de falas que evidenciam a preocupação das docentes, por exemplo, em tentar responder às dúvidas dos educandos, quanto ao certo/errado no que respeita às suas angústias, em que entra a necessidade do respeito mútuo, para se evitarem as situações de violência, uma constante no recinto escolar hoje em dia.

Supõe-se que essa acentuação seja característica da própria atividade humana, que transforma os motivos (dotados de conteúdo valorativo e intencional) em fins determinados pelo uso cotidiano, em que se perdem de vista, inconscientemente, as reais determinações, o que acarreta uma moral desconectada da realidade. A hierarquia de valores escolares é prefixada e objetiva e, tão profundamente calcada na história individual, que permanece alheia diante das várias mudanças sociais e mesmo dos indivíduos da cena educacional.

Observa-se, enfim, em alguns dos sujeitos desta pesquisa: a) falta de clareza quanto às finalidades da escola, enquanto instituição social, responsável pela formação de cidadãos autônomos; b) precário domínio quanto à proposta filosófico-político-pedagógica da escola/local de trabalho e dos problemas de seu entorno; c) poucos conhecimentos sobre os objetivos/conteúdos específicos a cada um dos temas transversais, resultante de pouco ou nenhum conhecimento sistematizado sobre o PCN – Temas Transversais; d) insegurança quanto aos caminhos metodológicos para abordá-los, com vistas às eficazes mudanças comportamentais, procedimentais e atitudinais esperadas de seus alunos.

Pode estar difícil às professoras entender o que vem a ser “formação integral”, “valores” a se vivenciar em sala de aula para que, realmente, os estudantes se “melhorem enquanto seres humanos”... Qual o papel do professor-educador?!

Acredita-se que, se devidamente “instrumentalizadas com o saber historicamente acumulado”, essas professoras poderão ser capazes de uma práxis transformadora, enquanto agentes históricas. Para tanto, além da formação da consciência crítica e da resistência ativa nas situações de conflito, poderão ter

participação ativa na organização social dos bairros em que essas escolas pesquisadas se inserem, bem como poderão ser capazes de agir, também, politicamente, influenciando nas decisões do município. Trata-se, pelo menos, de um ponto de partida, de um começo para as ações mais complexas...

Nos cursos de Formação Inicial e Continuada de professores, essa meta precisaria ter embasamento na pluralidade ética e teórico-prática consistente, propiciando maior segurança para que os docentes venham a alterar sua práxis no que respeita ao trabalho com valores. Não se pode, além disso, deixar fora do contexto o estudo crítico dos aportes macroestruturais, não só em nossa Política Educacional, como também em todas as outras Políticas Sociais: saúde, moradia, transporte, (des)emprego, condições de vida digna, dentre outras.

Ainda, para que se aprenda a aprender é necessário estar motivado, estudar, esforçar-se, o que as conjunturas que se apresentam aos professores quanto a condições de trabalho e salário não os incitam atualmente. Ocorre que essa profissão não se viabiliza sem estudos constantes, daí a necessidade de que os professores/educadores tenham responsabilidade ético-política ou optem por outra profissão que não envolva seres humanos em formação.

Com relação à atuação metodológica docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante a interação professor-aluno, sua comunicação, interessar-se por seus projetos de vida, por seus problemas; saber tratar os conteúdos que trabalha a partir da realidade dos estudantes, daquilo que lhes interessa.

Com base nas reflexões ao largo deste trabalho, das conclusões a que se chegou com a discussão dos resultados e com as últimas colocações que se vem pontuando neste item, verifica-se que a identidade profissional está associada à oportunidade oferecida ao professor de conduzir uma relação dialógica com seu ambiente por meio de um olhar reflexivo sobre o seu processo profissional e histórico.

O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, e suas identidades e culturas têm impacto sobre sua prática pedagógica. Uma real transformação das práticas escolares passa, então, pela contextualização da perspectiva institucional sobre as atividades do professor. Destaca-se ser necessário conhecer a trama de realidade peculiar a cada contexto escolar, em sua dimensão cotidiana, na busca de

novas alternativas pedagógicas. Deve-se buscar a compreensão do professor como pessoa na estrutura das relações de trabalho, pois fazem parte de uma dinâmica escolar burocratizada e hierarquizada em sua organização.

O impacto da educação tanto na economia como na constituição do espírito de cidadania na sociedade é atualmente incontestável. No entanto, o trabalho exercido pelos professores é ainda considerado como fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidade ou da “motivação” que levam os indivíduos a abraçar essa carreira, sem reconhecer as competências de que (e se) dispõem para exercer uma profissão como outra qualquer, e sem se oportunizar reflexão sobre as condições sócio-históricas que engendram as condições de falta de vida digna em que vivem.

Sem dúvida, o ato de “dar aulas” (em que as aulas devem ser “feitas”) é fundamental, envolvendo o trabalho de preparação das condições de estudo, de verificação das diferentes aprendizagens, bem como o empenho de formar atitudes dos alunos com relação não só aos estudos, como também à solidariedade, justiça, e respeito aos semelhantes. O trabalho cotidiano dos professores, em cada unidade escolar, envolve também as relações com os colegas, de forma organizada ou informal, com a coordenação pedagógica, correspondendo a uma carga horária que é pouco analisada.

Ainda, a organização administrativo-pedagógica de cada escola, dispendo de fraca formalização, exige, na realidade, um empenho maior dos professores para que este espaço funcione dentro de uma certa “ordem escolar”. Influenciados pelo currículo oculto, baseado em princípios implícitos e nas normas ou regras dos regulamentos internos, ou nas diretivas superiores que oferecem um quadro geral, os professores se empenham para construir cotidianamente a “ordem escolar”, a fim de assegurar o bom funcionamento da escola, o que, de fato, nem sempre acontece.

Desfaz-se, assim, a ilusão do trabalho autônomo do professor realizado na sala de aula: longe das idéias românticas de uma profissão em que a autonomia docente marcou várias gerações, explicando o sentimento de “vocação” para essa atividade, o trabalho dos professores   cada vez mais codificado, racionalizado pelas diretivas de instâncias superiores, prescrevendo o que deve ser desenvolvido e a progressão a ser levada em conta.

Aliada a isso, a importância das disciplinas clássicas do currículo introjetada na consciência dos professores – e sem o devido preparo dos profissionais da educação, que antecipasse a presença dos valores [= temas transversais] para sua prática educativa – fez com que não fosse atribuído o devido valor à imprescindível apropriação/vivência de valores de forma sistematizada no cotidiano das escolas. Afinal, o que “vale” atualmente na educação?

Com a “pedagogia do treinamento”, a educação busca fazer do indivíduo um perito para atender às necessidades das grandes corporações capitalistas; aparece um desencantamento com a possibilidade de o ser humano emancipar-se, pois a racionalização da vida, a burocratização, a hiper-especialização fazem com que o indivíduo não tenha formação humanística de caráter mais geral; fecha-se a possibilidade de desenvolver os talentos das pessoas que se voltam para a preparação intelectual que lhes garanta *status* e prestígio social.

Ainda, o recinto escolar, assim como vários outros na sociedade, apresenta-se de forma complexa, em que ocorre o enfraquecimento relativo da consciência coletiva e o enfraquecimento das reações da coletividade contra a quebra das regras estabelecidas; onde – é óbvio – os fenômenos materiais, dialeticamente, são processos e não fatos consumados.

O professor precisa propiciar condições para que os estudantes apreendam essa complexidade, consensando as regras e normas de convivência: há que haver inter-relação entre o motivo da ação, a própria ação e suas conseqüências, pois o indivíduo age movido por uma intenção; é, portanto, preciso entender o agir do homem que se relaciona com outros homens em dada circunstância de um determinado grupo social.

Todo sistema de saberes e de orientação da práxis que procura naturalizar seus dispositivos de justificação como se a escola estivesse diante de “fatos que falam por si mesmos” é ideológico. Afinal, a educação fragmentada, de baixa qualidade é um “fato que fala por si mesmo” ou é um fenômeno levado a falar no interior de contextos sócio-históricos determinados?

Isso legitima uma prática que compreende a diferença entre o normal e o patológico como mera diferença quantitativa, como se os fenômenos patológicos fossem, no organismo vivo, apenas variações quantitativas de bases fisiológicas. Assim ocorre na educação: acredita-se que se melhorando a quantidade, obtém-se

qualidade, entretanto a “doença” aqui nada mais é do que um subvalor derivado do normal.

É a definição do normal como estrutura valorativa positiva que define o campo da educação: acredita-se, por exemplo, que alfabetizar é um processo que deva ocorrer “ao longo de oito – agora nove – anos”. Promove-se o aluno quase praticamente sem entender nada do que lê (quando consegue ler) e se o considera alfabetizado. Ainda, manipulam-se dados estatísticos e propaga-se internacionalmente que o problema da educação brasileira está resolvido pelo acesso à escola. E a permanência? E a educação em valores onde se encontra? Quem por elas se responsabiliza?!

Buscam-se, então, postulados de uma anatomia patológica, ou seja, de uma anatomia fascinada pela procura da lesão do órgão e dos tecidos como causa explicativa para o desvio de conduta. E como devem ser analisados esses “desvios de conduta”?

O discurso hegemônico da contemporaneidade não inovou: culpabiliza-se o aluno que não estuda. Nesse sentido, quando se classifica de patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolados, esquece-se que aquilo que o torna patológico é sua relação de inserção na totalidade indivisível de um comportamento individual. Deve-se, então, compreender essa “doença” da não apropriação e vivência de valores de forma sistematizada, não como uma variação quantitativa de um estado “normal”, mas como uma diferença qualitativa fundamental que atinge todo o organismo (a Política Educacional) com a integralidade de seus processos e funções.

Portanto, há que se deixar claro que, se não se corrigem as questões macroestruturais: infra-estrutura das escolas com prédios precários, salas de aula superlotadas, políticas públicas, currículos dos cursos de formação de professores, salários dignos, tipos de profissionais que escolhem a carreira do magistério (deveria haver testes psicológicos, vocacionais, debates esclarecedores prévios à escolha da carreira), dentre outros fatores amplamente discutidos ao largo deste estudo, pouco se pode esperar como educação em valores.

Mantendo-se a metáfora ser “doente” é, para o ser humano, viver uma vida diferente; implica assumir que há falta de qualidade na educação e a produção de novos (des)valores, novas normas de ajustamento entre o homem e o ambiente.

Essas normas poderão ser o embrião do desenvolvimento de novos comportamentos que não se sabe aonde vão chegar: perniciosos ou altruístas em relação a toda a sociedade? Onde ficam as condições histórico-culturais que determinam o agir dos homens? Como fica também a situação de vida e de trabalho dos professores?

Além da desresponsabilização do Estado, os professores se acham, ainda, sem defesa enquanto classe de profissionais, pois o papel dos sindicatos relativo à educação perdeu sua influência dos áureos tempos, quando desfrutavam de um peso junto às instâncias ministeriais, podendo impor ou arbitrar as orientações de políticas de ensino ou de desenvolvimento de carreiras dos professores; não conseguem se fazer ouvir quanto ao papel importante na gestão dessas carreiras e nas orientações consideradas contrárias aos objetivos que defendem (forma de seleção dos alunos, objetivos e conteúdos, política de profissionalização do magistério etc.).

Torna-se, então, necessário, o *relativismo ético* para se aceitar que a natureza humana é complexa e que os contextos sócio-culturais são variados, múltiplos e é isso que viabiliza a valorização ou não de uma pluralidade de bens. Então, só se pode emitir um juízo de valor sobre as ações humanas, baseando-se em critérios substancialmente idênticos àqueles às quais essas mesmas ações se encontram intimamente ligadas.

Aqui, o interesse é a demonstração de que as dificuldades observadas estão presentes em todas as escolas, dispondo de condições sociais, políticas ou econômicas semelhantes entre si, exprimindo um problema mais profundo que seriam a crise da educação e as implicações dessa crise no trabalho dos professores e no trabalho educativo em geral.

As transformações nas políticas educativas criaram novas tensões devido, principalmente, ao aprofundamento das desigualdades econômicas e das que ocorrem entre as “boas escolas” – em sua maioria particulares – e as outras. Mesmo num país onde o ensino é obrigatório e gratuito, distribuído a todo o território nacional, não se impede que os contrastes sociais permaneçam.

A tendência a aprofundar as diferenças sociais conduz a deixar aos professores a dura tarefa de lidar com o público desfavorecido das escolas da periferia. Cabe a eles encontrar os meios de exercer a profissão e obter resultados

de performance avaliados por critérios nacionais generalizados (muitas vezes escamoteados) baseados nas relações sociais e submetidos às mesmas condições de tensões ou de contradições, engendradas pelas atuais políticas sociais, nas quais a lógica mercantil ganha espaço contra a lógica elaborada com base em princípios que favoreçam as igualdades sociais.

Tem-se a concepção do sujeito como produto e produtor do seu meio. Questiona-se: até que ponto o sujeito realmente é produtor do seu meio? Incluindo aí vários fatores de análises sociais que interferem na constituição desse sujeito, concorda-se com a concepção do sujeito como ser ativo, mas em alguns meios, este sujeito não é produtor do meio, apenas produto, como por exemplo, nas relações de trabalho, devido à secular exploração do homem pelo homem nas relações sociais de produção.

Há que se ampliar o pensamento simplificador, mas, a *ausência de categorias sociais de análise* faz com que a sociedade – vista de forma sistêmica – fique mais sujeita à morte dos sistemas estabelecidos. Em contrapartida, para o sujeito ser ativo, este deve dispor de algumas condições que o fazem um ser ativo, como autonomia, educação, cultura, entre outros fatores.

Assim, aqueles que não dispõem dessas condições, como poderão exercitar um pensamento complexo? Não estarão no limiar do pensamento simplificador? E o que dizer dos desmandos das conjunturas sócio-político-econômicas atuais? A complexidade originária do mundo capitalista trouxe, como consequência, problemas para a identidade. Há que se repensar a subjetividade, a cidadania e a emancipação.

Logo, não se pode ter uma pré-concepção sobre o “tipo de homem que se quer formar”, uma vez que o que “vale” é o seu enraizamento sócio-histórico-político no momento atual. A partir desse ponto de vista, acredita-se que o trabalho coletivo deva ser o caminho para o progresso humano e histórico-social. O homem, enfrentando todas as dificuldades que se lhes apresentem, poderá realizar progressos decisivos.

Nessa visão, o professor deve propiciar condições para que o estudante se torne sujeito de sua própria história porque trabalha no presente, a partir de objetivos e conteúdos significativos e atuais que devem ser permanentemente reavaliados em meio às diferentes realidades sociais que vivencia. Deve-se, pois, trabalhar partindo-

se de “modelos” que tenham relação direta com o presente da comunidade de que o estudante faz parte.

Sai-se, então, da visão do dever individualista kantiano e busca-se que o estudante faça o que é realmente útil e necessário para a sociedade, para o país, em que a perspectiva pessoal se submete à realidade coletiva. O estudante tem que ter discernimento para ser capaz de esquivar-se de atitudes que lhe sirvam para propiciar resultados e proveitos próprios e que possam, com isso, prejudicar outras pessoas ou mesmo a comunidade a que pertence.

Nessa perspectiva, o dever e a disciplina assumem importância crucial no processo de formação dos estudantes, em que o conjunto das ações educativas que o professor proponha deva prepará-los, não só sobre os saberes historicamente acumulados pela humanidade, como – principalmente – em relação à capacidade de assumirem com responsabilidade o seu papel sócio-histórico em que busquem uma sociedade justa.

Assim, a ação política cria o social, e a ética da responsabilidade é a que pratica ações criadoras em benefício da coletividade. A ação política do professor deve ampliar, aprofundar e aprimorar as condições de os estudantes poderem contribuir para processos de transformações históricas na sociedade, em que a educação igualitária depende de que se cumpram os direitos humanos. A responsabilidade política deve pautar-se no critério da boa conduta para o mundo em que se vive; os estudantes-cidadãos têm, portanto, de participar da elaboração das novas regras sociais, sentindo-as como suas próprias regras.

Defende-se, então, que o “exercício da cidadania” se efetivará se os valores, atitudes e normas forem apropriados/vivenciados, não superficial e pontualmente, ou em projetos isolados, estanques e delimitados, abordados por um ou outro componente curricular, mas sim, como eixos do currículo, vinculados ao cotidiano do aluno, trabalhados sistematicamente, com objetivos e conteúdos específicos, sempre visando a soluções, atendendo aos interesses e necessidades, principalmente, da comunidade em que cada escola se insere, dentro do contexto histórico-cultural.

Há que se formar estudantes capazes de vivenciar paradigmas igualitários de acesso à renda, a terra e ao poder do mercado e do Estado, de tal forma que, mesmo sendo toda a sociedade desigual, possa viver-se em democracia. Essa

cidadania exige o saber pensar de forma ética: com *consciência, racionalidade e responsabilidade* em busca de projeto alternativo.

Sob essa ótica, há que se ressaltar a politicidade da cidadania: é indiscutível e imprescindível o processo de apropriação formal de todos os conhecimentos acumulados historicamente e propiciados pela escola: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciência etc., porém, o mais importante é ter muito claro *o que fazer com esses saberes* na sociedade atual, a qualidade da ação. O mercado interessa-se apenas pela *qualidade formal* da escola e de forma servil, sem questionamentos; urge ressaltar-se a importância da *qualidade política* da educação, pois é esta que faz o cidadão agir com senso crítico no interesse da coletividade.

No anexo A (p. 225), encontra-se o relato de experiência de uma professora – fruto do trabalho de *pesquisa-ação* desta pesquisadora com seus alunos-professores de um curso de Pedagogia em uma instituição particular de ensino - empregando a mudança paradigmática de currículo recomendada neste estudo: valores como eixos estruturadores, tendo as disciplinas clássicas gravitando em seu entorno.

Identificadas e delimitadas as dificuldades caracterizadas como óbices à viabilização de uma prática pedagógica imbuída de qualidade com vistas à formação em valores dos educandos, recomenda-se à sociedade civil partilhar responsabilidades, além de incitar o Estado a cumprir os preceitos legais, propiciando condições de vida digna e garantindo os direitos civis, políticos e sociais à população socioeconômica e culturalmente destituída.

Este é, enfim, o trabalho que se apresenta nesta pesquisa: a apropriação, organização e exposição dos fatos, de forma crítica, num esforço para apreender esse movimento da forma mais completa e coerente possível.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.77, maio, p. 53-61. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRADE, T. C. B. A permanência do *status quo*: o neoliberalismo como causa da exclusão social. In: Simpósio em filosofia e ciências, 5, 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: **Anais...** em CD. Marília: Unesp. Marília Publicações, 2003.

_____. **Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores**: uma proposta de qualidade sócio-educacional. 2004, 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **A condição humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Col. Os Pensadores).

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1938.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BIVEN, W. C. **Quem matou John Maynard Keynes?** São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e a lição dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **A era dos direitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BORDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2001.

BRASIL . Lei n. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996, p. 2833-841, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais** - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição Federal. **Senado Federal**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://wwwt.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm#Elogio%20da%20Dialética>>. Acesso em: 2 maio 2006.

BUSQUET, M. D. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CAINZOS, M. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 106-144.

CARVALHO, A. B. de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Unijuí, 2004. (Col. Fronteiras da Educação).

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 235-254.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa** n. 104, p. 47-75, jul. São Paulo: Cortez, 1998.

CONED. **Plano nacional de educação**: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte. MG. 1997.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997.

CUNHA, M. C. Conferência realizada no instituto de estudos avançados da USP. In: GRUPPIONI, L. D. B; SILVA, A L. **A temática indígena na escola**. São Paulo: IMESP, 1995.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental - convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 60-72, nov. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, M. V. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Educação**, v. 24, n. 2, p.51-80, jul-dez, São Paulo: FEUSP, 1998.

CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez/99, p. 278-298.

CURY, C. R. J. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-206.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, São Paulo: Cortez, 2002.

DAMASCENO, A. et. al. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

D'AMBRÓZIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 21 mar. 2005.

DELLORS, J. et al. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório UNESCO. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre a ética e a intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudanças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saber pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Politicidade**: razão humana. Campinas: Papirus, 2002.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Col. Os Pensadores).

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

DÍAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIRETRIZES para o curso de Pedagogia. Disponível em:
< <http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>. Acesso em: 22 set. 2004.

DIRETRIZES para o curso de Pedagogia. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2006.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUTRA, D. V. Demonstrar por refutação. In: BOMBASSARO & PAVIANI. **Filosofia, lógica e existência**. RGS: Educus, 1997, p. 8-66.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 95-124.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS) Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Org.) **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 106-127

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P.; SHORI, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FERNANDES, F. "A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social". In: _____. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1950.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

GALUPPO, M. C. **Igualdade e diferença: estado democrático a partir do pensamento de Habermas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

GARDNER, G. O desafio de Joanesburgo: criar um mundo mais seguro. In: **Estado do mundo 2002**. Rio de Janeiro: Universidade Livre da Mata Atlântica (UMA), p. 3-27. (Edição especial da cúpula mundial para o desenvolvimento sustentável).

GENTILI, P. **Poder econômico, ideologia y educación**. Buenos Aires: Flacso; Miño y Dávila, 1994.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1996.

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; _____. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 59-95.

GÓIS, A. Retrato do Brasil. **Folha de São Paulo**, 13 abril 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1304200615.htm>>. Acesso em: 13 abril 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. COUTINHO, C. N. (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

GROENWALD, C. L. O.; FILIPPSEN, R. M. J. O meio ambiente e a sala de aula: a função polinomial de 2º grau modelando o plantio de morangos. **Educação matemática em revista**. São Paulo, n 12, ano 9, p. 21-29, jun. 2002.

GUARÍGLIA, O. Panorama da ética no final do século. In: ROHDEN, V. (Coord.). **Ética e política**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Instituto Goethe, 1993, p. 41-59.

GUTTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: **Estudos avançados**, USP-SP, n. 3, p. 4 -19, set. / dez, 1989.

HADDAD, S. **Novo presidente pode alfabetizar país em quatro anos**. Entrevista à Agência Brasil. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u4747.jhtm>>. Acesso em 13 set. 2006.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

HELVÉTIUS, C. A. **Do espírito. Apêndice I, do homem**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. Trad. L. Cabral de Moncada. 6. ed. Coimbra: Armênio Amado. 1998.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa** n. 104, p. 5-34. São Paulo: Cortez, 1998.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Editora Nova Enciclopédia, 2002.

INOUE, A. A.; MIGLIORI, R. de F.; D'AMBRÓZIO, U. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: M. N. Strey et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-167.

JAEGER, W. **Paidéia, a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: Ed. da Unimep, 1996.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **O caminho desde a estrutura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

LAKATOS, E. M. **Sociologia da administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.

LIMA VAZ, H. **Escritos de filosofia II: ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Escritos de filosofia IV: ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOMBARDI, J. C. (Org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPARIC, Z. **Ética e finitude**. São Paulo: Educ, 1995.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.77-96, abril/2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, N. J. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Educação: seis propostas para o próximo milênio. **Estudos avançados da USP**, n. 16, out. 1998 (Col. Documentos).

_____. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. (Org.) **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MANDEVILLE, B. A fábula das abelhas, 1999. **Sinopse**. Disponível em: <<http://www.libertyfund.org.br/lfcatalMSin.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org). **Colóquios sobre a pesquisa em educação especial**. Londrina – PR.: Eduel, 2003. p.11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. p. 58-9.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARROU, H. I. **História da educação na antigüidade**. São Paulo: E.P.U., 1975.

MARX. K. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATSUURA, K. O futuro dos valores. In: **Folha de São Paulo**, publicado em 01/08/2004. Disponível em: <http://www.bioetica.catedraunesco.unb.br/htm/tendencias.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2004.

MAUTNER, T. **Dictionary of philosophy**. Tradução de Desidério Murcho. Penguin, [s.n.], 2005.

MAXIMILIANO, C. **Hermenêutica e aplicação do direito**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

MENDONÇA, A. L. & VIDEIRA, A. A. P. A revolução de Kuhn. Revista **Ciência Hoje**, dez., Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, J. A. **Ensino a distância**: educação ou treinamento no PEC/FOR PROF. 2005? 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MORAES, M. S. S.; ANDRADE, T. C. B. et al. Temas Transversais em Educação x Consenso de Washington: uma proposta de qualidade social. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA: transformação: para quê? para quem?, 6, 2002, Bauru. **Anais...** Bauru: Ed. UNESP, 2002. ABRAPSO v.1, p. 59-60. Resumo.

MORAES, M. S. S.; ANDRADE, T. C. B.; CASTRO, R. M. S. A.; ORTIGOSA, M. A. J. Temas político-sociais na educação brasileira: o discurso visa à transformação social? Revista **Ciência Geográfica**. Bauru: AGB, ano IX, n. 2, p. 199-204, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. **Revista de Educação AEC**. Brasília: ano 24, n. 97, p. 7-25, out/dez, 1995b.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Org). **Escola S&A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 128-149.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de filosofia**: lições preliminares. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 2000.

MORIN, E. **O método**: o conhecimento do conhecimento. v. 1. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/biblio/default.asp> >. Acesso em: 04 fev. 2006.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFN, 1999.

_____. **A cabeça bem feita**: pensar e reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOTTA, F. P de C. **Pluralidade cultural: a questão da cultura negra em sala de aula**. Franca: UNESP - FHDSS, 2002.

MURCHO, D. **Ética e moral: uma distinção indistinta**. Disponível em: <http://www.criticanarede.com/fil.eticaemoral.html>. Acesso em: 06 jul. 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

_____. **A gaia ciência**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

_____. **Genealogia da moral: escrito polêmico**. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci** – 3. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: PORTELA, R. O. de; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.

OLIVEIRA, I. B. **Educar é se fazer presente**. Belo Horizonte: Bem Viver, 2005.

PASCAL, B. **Pensamentos**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences des l'école**. Paris: ESF, 1997.

_____. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. (org). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIERUCCI, A. F. 2. ed. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo: USP/Editora 34, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência. In: **Anais do III simpósio nacional de educação: desafios e perspectivas para o novo século**. Frederico Westphalen. Ed URI, 1997a.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997b.

_____. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Col. Os Pensadores).

POCHMANN, M. Razões da desigualdade no Brasil. In: **Boletim Agência Carta Maior**, 30 set. 2005. Disponível em: < <http://agenciacartamaior.uol.com.br>>. Acesso em: 30 set. 2005.

POMBO, O. **Apontamentos sobre o conceito de epistemologia e o enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/opombo-classificacao.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

REALE, G. **História da filosofia antiga**. Tradução de Marcelo Perini. São Paulo: Loyola, 1995.

RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROHDEN, V. (Coord.). **Ética e política**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Instituto Goethe, 1993.

ROMÃO, J. E. A educação de jovens e adultos, **Viver mente e cérebro**, São Paulo: Segmento Duetto, v. 6, p. 30-45, mar. 2006 (Col. Memória da Pedagogia).

ROSENTHAL, G. **Historia e fuente oral**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2001.

SACRISTAN, J. G.; GOMES, P. **O currículo oculto**. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1985.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHEZ-GAMBOA, S. A. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 69-90.

SANTOME, J. R. Entrevista. In: jornal **O Dia**. Rio de Janeiro: ano I, n. 4 de maio 2000. Cad. Educação, p. 3.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino de atitudes. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 119-177.

SAVIANI, D. Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica. In: **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1985.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: **Pensando a educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 1989, p. 23-33.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores e Associados, 1995, p. 15-45.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997. p. 229-231.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO A. J.; PIMENTA, S. G. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em formação).

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 137-154.

SILVA, T. T da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S&A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, T. T. da. **As lições e as dúvidas de duas décadas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.1, p. 5-15, 1996.

SKINNER, B. F. **Tecnologia de ensino**. 6. ed. São Paulo: Herder, 1992.

SOARES, M. C. **Modos retóricos**: persuasão e sedução, construindo o significado do voto. Tese, 230 f. (Doutorado em Comunicação na Universidade de São Paulo) (USP), São Paulo, USP, 1996.

SOARES, M. V. M. B. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa** n.104, p.39-46, jul. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, I. S. **Os educadores e as relações interétnicas**. Franca: UNESP-FHDSS, 2001.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS) Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Org). **Escola S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 106-127.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. **Revista Educação**, ano III, n. 7, nov. 1999, Campinas: UNICAMP, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VATTIMO, G. **Ética de la interpretación**. Tradução de José Luis Etchverry. Buenos Aires: Paidós, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor dist., 1995. (Obras Escogidas III).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Col. Psicologia e Pedagogia)

WALKER, R. **Kant**: Kant e a lei moral. Tradução de Osvaldo Giacóia Júnior. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Col. Grandes filósofos).

WEBER, M. **Economia y sociedad**. Cidade do México: Fondo de Cultura, v. 1, 1964.

_____ et al. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. da UnB, 1998, v. I.

WRIGHT, S. **As novas armas biológicas**. Disponível em:
< <http://diplo.uol.com.br/2007-08,a1834..> Acesso em: 25 ago. 2007.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola, Revista **Pátio**. Porto Alegre: Artmed. ano IV, nº.13, ago/out 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma formação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP. 2002, p. 35-55.

APÊNDICE A – Questionário para docentes

Objetivos

Identificar a percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre apropriação e vivência de valores e a metodologia que eles indicam usar, em sua prática pedagógica, quanto a esses conteúdos atitudinais. Identificar a influência do currículo oculto em sua práxis educativa. Identificar se a formação profissional das docentes contribui para educação com pluralidade ética.

Os PCNs destacam que, além de conteúdos cognitivos (fatos e conceitos) e procedimentais, há necessidade de se trabalhar também os conteúdos atitudinais: valores, atitudes e normas.

Questões

1) Na sociedade atual, a falta de valores aceitos socialmente interfere diretamente no convívio dos alunos; há que se vivenciar pluralidade ética. Quais valores devem ser trabalhados para se praticar pluralidade ética no ambiente escolar?

- a) Reflexão, relacionamento, tirar conclusões.
- b) Autonomia, respeito, ponderação e ser consciente dos seus limites.
- c) Construção, identificação, interpretação.

2) Conteúdos atitudinais são aqueles que o aluno apreende na vivência com os professores e na sociedade para ser capaz de analisar determinadas situações e atuar sobre elas. Com base nessa afirmação, qual seria a melhor metodologia para se trabalhar valores, atitudes e normas no dia-a-dia da sala de aula?

- a) Vivência e prática de atitudes.
- b) Citar regras, intervenção e uso de portfólio.
- c) Conceitos, normas e intervenções no dia-a-dia.
- d) Trabalhos em grupo, provas operatórias.

3) Que você entende por normas?

- a) Conjunto de direitos e deveres impostos.
- b) Conjunto de regras consensadas que ajudam no convívio social.
- c) Conjunto de deveres contidos no regimento escolar.
- d) Conjunto de regras que auxiliam o trabalho do professor.
- e) Conjunto de regras de comportamento a seguir.

Justifique sua escolha:

4) O regimento escolar indica algumas normas a serem trabalhadas no âmbito escolar. Como você utiliza essas normas em sua sala de aula?

- a) Segue todas as normas contidas no regimento.
- b) Trabalha as normas, conscientizando os alunos sobre quais são seus direitos e deveres dentro da escola, construindo com eles novas regras.
- c) Cria suas próprias normas, baseando-se nas que estão contidas no regimento.
- d) Deixa claro para os alunos quais são seus direitos e deveres dentro da escola.
- e) Segue as normas contidas no regimento e acrescenta outras que julga necessárias.

5) Quais atitudes você acredita ser indispensáveis por parte do professor para efetivar o significado de educação em valores?

- a) Trabalhar a partir da realidade dos alunos e desenvolver um trabalho contextualizado sistemático para melhorar essa realidade.
- b) Desenvolver um trabalho junto à família, solicitando-lhe participação nas tarefas dos filhos.
- c) Conscientizar os pais da importância de participarem das decisões do Conselho de Escola.
- d) Seguir à risca o planejamento e ser capaz de cumpri-lo no decorrer do ano letivo.

6) Quais são os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

- a) Reciclagem, Orientação Sexual, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Trabalhos com o lixo reutilizável.
- b) Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Consumo, Orientação Sexual e Música.
- c) Aritmética, Artes Plásticas, Ética, Saúde, Trabalho e Consumo e Trabalhos com o lixo reutilizável.
- d) Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, Ciências e Meio Ambiente.
- e) Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual e Saúde.
- f) Nenhuma das anteriores. Justifique essa opção:

7) Em sua opinião, como os temas transversais devem ser trabalhados?

- a) Devem ser abordados quando ocorre oportunidade.
- b) Devem ser abordados esporadicamente, pois atrasa a seqüência do planejamento.

- c) Devem propiciar a apropriação/vivência de valores perpassando o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas clássicas.
- d) Devem ser o eixo do currículo no processo de educação em valores.
- e) Outras possibilidades. Quais?

8) Na realidade atual, qual(is) tema(s) transversal(is) você julga mais necessário trabalhar-se sistematizadamente em sala de aula?

- a) Saúde.
- b) Pluralidade Cultural.
- c) Orientação Sexual.
- d) Trabalho e Consumo.
- e) Ética.
- f) Meio Ambiente.
- g) Todas.
- h) Outros. Quais?
- i) Nenhuma das anteriores. Explique por quê:

APÊNDICE B - Roteiro para as entrevistas

Objetivos

Identificar a percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre apropriação e vivência de valores e a metodologia que eles indicam usar, em sua prática pedagógica, quanto a esses conteúdos atitudinais. Identificar a influência do currículo oculto em sua práxis educativa. Identificar se a formação profissional das docentes contribui para educação com pluralidade ética.

Os PCNs destacam que, além de conteúdos cognitivos (fatos e conceitos) e procedimentais, há necessidade de se trabalhar também os conteúdos atitudinais: valores, atitudes e normas.

Questões

1. Como você trabalha as atitudes dos alunos no que respeita a: a) criatividade; b) respeito mútuo; c) justiça; d) solidariedade; e) afeto?
2. Como você trabalha quanto às normas ou regras de convivência?
3. Você acredita que a apropriação e a vivência de *atitudes, valores e normas*, pelos alunos, ocorrem de forma sistematizada, como acontece com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas clássicas do currículo (Português, Matemática, História, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Geografia)? Poderia me falar a respeito?
4. Você gostaria de falar sobre algo que não foi colocado em nossa conversa?

APÊNDICE C – Exemplo de depoimento

Sinto-me como um pião desgovernado, rodando sem direção, pressionada pelo marido, pelos filhos, pelo trabalho, pela faculdade, descaracterizada e girando cada vez mais rápido para atender todas as expectativas. A pressão maior veio do governo quando determinou que todos os professores fossem formados em Pedagogia.

Sei que é necessário estudar, eu não tenho tempo, mais vou, mais, em contrapartida, é mais do que importante eles lembrarem de fazer uma revisão salarial. A gente não tem vida digna. Sei que o objetivo não pode ser só o diploma, mais a busca constante do aperfeiçoamento da gente, né?

Mais os políticos tinham que ter mais ética e entender como funciona a escola. Enquanto isso não acontece, sigo girando muito para atender meus alunos, seus pais, problemas emocionais, os HTPCs da vida, as festas extras da escola como: Feira Cultural, festas diversas, que são realizadas aos sábados e domingos, diminuindo ainda mais meu tempo que já é pouco.

Quando consigo um tempo para estudar, sou interrompida porque me perguntam o que farei de almoço, se dei comida pra cadela, se já peguei isso ou aquilo, se vou ao mercado comprar o que está faltando e, assim, não consigo mais a concentração prá estudar.

Faço esse curso com muita dificuldade; tudo na minha vida sempre foi muito difícil. Quando criança, meus pais sempre moraram longe da cidade; meu pai era ferroviário e o mais perto que nós moramos foi 3,5 km. Me casei, as dificuldades continuaram, tive meus três filhos, eles cresceram começaram a estudar e eu sempre trabalhando para ajudar no sustento da casa.

Gostaria de estudar mais, ir mais a fundo nos livros, mais não tenho tempo. Tenho me esforçado, já mudei muito minha maneira de dar aulas, pois os alunos estão cada vez mais críticos e conscientes de seus direitos. Dos deveres não! Nem um pouquinho, né?

Não quero com este relato dizer que não gosto da minha profissão. Gosto sim, apesar de dar desânimo de vez em quando... Por muitas vezes me senti frustrada por não alcançar meus objetivos dentro da sala de aula com o nível dos

alunos que a gente tem... Sei que só é valorizado quem estuda e cresce em conhecimentos, então eu continuo levando tudo do jeito que Deus permite levar.

Quando chego na faculdade no período noturno, já estou cansada e não consigo ter um aproveitamento total das aulas, por sentir também que minha profissão cada vez mais está desvalorizada.

Sinto que muitas vezes estou na faculdade por obrigação de ter que cumprir uma legislação que hoje cobra o nível superior da gente. Mais o que mais anseio é ver o sonho de ser valorizada se realizar. Será que conseguirei terminar meu curso com êxito? Espero que um dia o governo proporcione condições melhores de vida para a gente na nossa profissão.

ANEXO A – Relato de experiência - mudança paradigmática de currículo

Sou professora da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na periferia pauperizada da cidade de Campinas-SP. Desde os catorze anos de idade trabalhava voluntariamente na catequese para crianças na cidade de Bauru, onde nasci; gostava de lidar com crianças, e acalentava, no coração, o desejo de cursar a faculdade, sonho que realizei em 2005, aos quarenta e sete anos de idade. Enquanto fiz faculdade, comecei a trabalhar em escola particular, baseando-me no que aprendi em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, ministradas pela profa. Teresa Cristina Bruno Andrade; fui adquirindo experiência, levando os problemas para a faculdade, buscando ajuda para resolvê-los.

Ao ingressar na escola pública, de início, entrei em pânico com a dificuldade que encontrei; depois me acalmei e comecei a pensar numa maneira de tornar meu trabalho mais significativo, interessante, visto que não conseguia nem falar com a classe, tamanho o barulho das 35 crianças.

Empenhei-me na releitura do que aprendi na faculdade e propus uma mudança paradigmática de currículo, empregando valores como eixos verticais, e trabalhei as disciplinas clássicas girando em seu entorno. Dei aos conteúdos atitudinais a mesma atenção que dispensava aos conteúdos cognitivos, pois isso foi muito enfatizado na faculdade. Centrei o plano de ensino-aprendizagem em *valores*, trabalhando as disciplinas em torno do eixo temático *Horta*. Enfoquei todas as áreas de conhecimento com vistas à mudança comportamental, em busca da melhoria da qualidade de vida dos meus alunos. Havia alunos violentos e indisciplinados na sala. Diante da situação escrevi o *Projeto Hortifabulando: fábulas e hortaliças, tudo a ver com a linguagem*, desenvolvido durante o ano letivo de 2006.

Quando as hortaliças inspiram a criação de fábulas, surgem sementes da linguagem e da qualidade de vida. O fato de ter, na segunda série, crianças ainda sem estar alfabetizadas, com dificuldade de escrita e leitura e, após verificar uma falta de concentração muito grande das crianças, de interesse por aprenderem seja lá o que fosse, elaborei esse projeto, cujo principal objetivo era o trabalho com valores por meio do desenvolvimento da leitura e da escrita, além de outras habilidades como: a oralidade, a expressão e a concentração.

As fábulas são um tipo de leitura que sempre impressiona as pessoas, por dar vida a seres inanimados ou animais, e que despertam bastante o interesse das crianças; ainda apresentam lições de moral que permitiram diálogos francos e abertos que deram às crianças a oportunidade de refletirem sobre suas atitudes e se expressarem, através de opiniões pessoais, peças teatrais, leituras individuais e plenários em grupos. Para que isso acontecesse,

precisaram refletir sobre o sistema de escrita e leitura, além de observarem a regularidade da língua, atividade que possibilitou estudar algumas regras gramaticais de forma contextualizada.

Trabalhei todos os conteúdos próprios da segunda série. Na disciplina de Ciências: o desenvolvimento das plantas, entre outras coisas, com o foco para o valor nutritivo dos alimentos, a saúde, a percepção e a preservação do meio ambiente. Na Língua Portuguesa: gramática aplicada, produção de textos espontâneos e entendimento de textos informativos. Colocavam, também, sua percepção de mundo, seus sentimentos, suas crenças e seus sonhos. Na Geografia: tipo de solo, rochas e movimentos da Terra; aí discutimos a evolução de alguns conceitos, devido às novas invenções tecnológicas e seu emprego na sociedade. Matemática: instrumentos de medidas e as quatro operações. Assim, surgiu a idéia de se trabalhar todos os conteúdos, empregando as hortaliças na organização de uma horta comunitária que foi usada para as aulas práticas.

Paralelo à horta prática, as crianças produziram uma horta imaginária, na qual viveriam os personagens criados por elas: um legume, uma fruta ou uma verdura. Usar o mundo das fábulas, passando filmes clássicos infantis do cinema, objetivando o estudo de valores foi um recurso bastante inovador dentro de um universo de possibilidades que desenvolveu o raciocínio e a criatividade, colocando o aluno frente à situação de desafio, sem comprometer a assimilação dos conteúdos programáticos do currículo, mas sim, favorecendo a aprendizagem significativa e o envolvimento dos alunos de maneira lúdica e agradável.

Ao criar um personagem os alunos se depararam com muitos desafios como pensar: qual legume, fruta ou verdura representar? Decidido isso, deveriam descobrir o que sabiam sobre o assunto para escrever uma fábula. Qual seria a moral da história e por quê?

Mesmo tudo decidido, veio a parte mais difícil... O que escrever? Como escrever? Como desenhar? Dentre outros fatores, era o momento de se refletir sobre a importância da alimentação na definição da qualidade de vida. A partir desses questionamentos, fazendo a mediação, consegui o desenvolvimento integral do sistema de leitura e escrita na produção de textos diversos que fluíram dos registros diários das aulas práticas e teóricas, da diversidade de textos na rotina, da leitura e representação teatral das fábulas, do cuidado com a horta, da elaboração de uma rotina de trabalho, dos debates teóricos que surgiam, dos trabalhos de pesquisa, das amostras que trazia de solo, argila, húmus, pedras, e outros materiais para as experiências na sala de aula, tendo como principais recursos: a roda de conversa, o programa de vídeo, e a reescrita dos textos com correção, em grupos produtivos, formados por hipóteses de aprendizagem, ou seja, silábicos com valor sonoro, junto com silábicos sem valor;

silábicos-alfabéticos com alfabéticos e assim por diante. Tudo isso resultou no produto final: uma fábula escrita pela classe.

As crianças criaram os personagens. Passamos a conviver diariamente com o Sr. Quiabo, a cenoura cauboy, a maçã dançarina, a super-banana, os astronautas e outros personagens, que eu pessoalmente confeccionei, com o auxílio de algumas mães que ficaram curiosas sobre minha metodologia de trabalho e se ofereceram para ajudar. Era maravilhoso ver a expressão das crianças quando viam prontos para vestirem os desenhos que haviam criado!

A partir daí, as aulas aconteceram em clima festivo! As faltas foram diminuindo e a comunidade vinha visitar a horta. Usava as medidas das crianças para as aulas de Matemática; todos queriam tirar as medidas uns dos outros para ver logo a roupa de seu personagem pronto. No dia da colheita das cenouras, fizemos um bolo de cenoura com cobertura de chocolate, trabalhamos a receita, sintetizando as características dessa estrutura de texto. As fotos dessa aula foram postas na internet para que os pais pudessem ver a participação dos filhos.

Cresci muito durante a execução desse projeto e perdi o medo de alfabetizar. A cada nova etapa, esforçava-me na leitura do que havia estudado na faculdade em busca de novos caminhos e atividades. Fiz como aprendi: iniciei o projeto com uma avaliação diagnóstica, que me assustou. Porém, junto com a classe, refletindo, pesquisando, fomos envolvendo as outras segundas séries no cuidado da horta, que chamava a atenção de todos na escola, porque crescia bonita e muito verde. Isso me permitiu usar metodologia interdisciplinar, na qual as matérias - Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Matemática - *giravam em torno de um valor central – o amor à qualidade de vida*, cultivando nossas hortaliças.

Abrangendo conteúdos específicos, fui aprimorando meu trabalho, retornando, sempre que necessário, ao ponto inicial, diagnosticando as dificuldades e acompanhando o progresso, sem perder de vista o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita e os outros conteúdos. Gravei em vídeo o depoimento das crianças, fotografei todos os momentos importantes. Comunicava os pais sobre todos os passos do projeto. Mostrava para eles todo o trabalho desenvolvido através da televisão que tinha na sala.

O interessante é que os pais não tinham pressa de ir embora, ficavam fascinados vendo seus filhos na televisão da escola. Não houve mais falta na reunião de pais. Guardei o registro da opinião dos pais e das crianças sobre o projeto. Lindo mesmo foi o segundo produto final, um livro com a foto individual das crianças com a inscrição “*Seu filho é o artista*”, cujo conteúdo era a fábula do projeto *Hortifabulando* que escreveram e representaram para toda a

comunidade no final do ano de 2006. Cada um ilustrou seu livro com os desenhos que idealizou.

Terminamos o ano com apenas dois alunos que não liam corretamente. Apropriaram-se de diferentes valores, entre eles: solidariedade, respeito mútuo, diálogo, companheirismo, e vivenciaram tudo isso em grupo. O ano terminou, os alunos estão mais unidos, alegres, alimentando-se melhor, aprenderam a ler e escrever, assimilaram as diferentes estruturas dos textos, desenvolveram a oralidade, e a horta continua viva na escola com a participação das outras turmas.