

ÉTICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

ISIS REGINA DE FREITAS SCARCELLI

ÉTICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

ISIS REGINA DE FREITAS SCARCELLI

Dissertação apresentada à Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Levino Bertan

370.114 Scarcelli, Isis Regina de Freitas
S285e Ética numa escola pública de tempo integral /
Isis Regina de Freitas Scarcelli. – Presidente
Prudente, 2009.
189 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2009.
Bibliografia.

1. Ética. 2. Oficina. 3. Escola Pública. I. Título.

ISIS REGINA DE FREITAS SCARCELLI

ÉTICA NUMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada à Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 27 de agosto 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Lindolpho Antonio da Silva
Faculdade João Paulo II
Marília - SP

DEDICATÓRIA

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

Ao meu esposo Antonio Paulo pela compreensão e apoio.

Às minhas filhas: Heloísa, Mariana e Clara por serem fonte de inspiração, de alegria e de desejo de um mundo melhor.

A todos os educadores e alunos com os quais compartilhei e compartilho o sonho de um fazer formador aberto para os páramos do Bem, da Verdade, da Beleza e da Transcendência.

AGRADECIMENTOS

EM ORAÇÃO

[...] a gratidão, é a mais agradável das virtudes [...]. A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco de alegria a alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade. (p.145)¹

Adonai, meu Pai, o Senhor levantou Tua Mão Poderosa e traçou o meu destino. Sustentou-me na fraqueza e fortaleceu minha vontade, usou comigo tua pedagogia, a do Amor, fundada na intimidade do encontro, na ternura e na misericórdia; para que eu pudesse realizar esse sonho lindo que desejou para mim: “ser mestre”.

Meu coração está cheio de alegria pela gratidão sentida. Regozijo-me em Ti, Senhor meu Deus. Minha gratidão é humilde, pois sei que não está em mim a própria causa, nem o próprio princípio. Reconheço em Ti Pai, a fonte de todas as graças recebidas. E essa alegria leva-me a dar graças pela vida daqueles que o Senhor colocou em meu caminho e que me ensinaram tanto. Se a oração é um ato de amor, oro a Ti Pai, dando graças pela vida:

- De minha mãe Maria, de meu esposo Paulo, das minhas filhas Heloísa, Mariana e Clara.
- De meu orientador e sábio mestre Levino Bertan. Dos professores e da secretária do Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE.
- Do professor José Antonio, alunos, professores e gestores participantes da pesquisa
- Dos professores Lindolpho Antonio e Sílvio César que enriqueceram de maneira especial este trabalho com suas valiosas contribuições.
- Da Eveli e Luciana companheiras de jornada.
- Da Cássia amiga-irmã por sua colaboração e compromisso com o nosso trabalho na escola, incentivando-me para a realização deste mestrado.
- Da Ana Maria por seu carinho e cuidados dispensados à minha família.
- Das pessoas amigas que me incentivaram e compreenderam as minhas ausências nos grupos das Oficinas de Oração e Vida e Pastoral da Educação.

¹ Citação referente a COMTE-SPONVILLE, 1995, Pequeno tratado das grandes virtudes. Martins Fontes, São Paulo.

RESUMO

Ética numa escola pública de tempo integral.

A sociedade pós-moderna neoliberal, globalizada, impõe sua lei de mercado tratando o ser humano como mercadoria, em consequência dessa perversidade há exclusão de uma massa enorme de pobres e miseráveis. Somando a isso os graves problemas ecológicos que afetam a Terra. Chegamos ao limite dessa globalização e percebemos o prenúncio da passagem a uma outra formação sociocultural que busca reencontrar a nossa condição humana. Sendo a Ética um dos temas centrais no processo de humanização das pessoas e na solução da crise econômica e social. Por isso a Oficina de Filosofia na Escola Pública de Tempo Integral torna-se um espaço importante para o processo de ensino-aprendizagem de uma vida humanizante, em sua organização curricular trabalha “Ética” como o eixo norteador e conteúdo principal. Na pesquisa formulamos duas questões: Até que ponto a Oficina de Filosofia contribui para a formação ética-cidadã dos alunos? E qual a sua contribuição para os demais componentes curriculares no trabalho com o referido tema? O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa 05 docentes da 8ª série e 10 discentes sendo 05 da 8ª série e 05 da 1ª série do Ensino Médio. No percurso teórico buscamos a ética na formação do ser humano em todas as épocas destacando os conceitos relevantes. Elencamos os princípios éticos em nossas Leis, exploramos o conceito de globalização, seus impactos na educação e as várias respostas a esses, emergindo novos paradigmas. A coleta de dados se deu através da análise documental, entrevistas e observações dos ambientes escolares. De posse dos dados estabelecemos duas categorias para a análise, a formação ética-cidadã dos alunos e a abordagem do tema transversal pelos professores da 8ª série. A análise revelou as contribuições da oficina para a formação ética-cidadã dos alunos e sua influência em algumas disciplinas. Porém, se constata os impactos das políticas neoliberais, a necessidade da formação contínua dos professores para a necessária mudança paradigmática. Sendo assim esta pesquisa busca contribuir na divulgação do trabalho com o tema transversal Ética nesse novo locus de aprendizagem prática “oficina”. E oferecer subsídios que favoreçam a formação e a prática dos professores com o tema.

Palavras-chave: Ética, globalização, tema transversal, oficina, formação ética-cidadã.

ABSTRACT

Ethics in a Full-Time State School

The globalized, neoliberal and postmodern society market imposes its law treating human beings as a commodity. As a result of this perversity, there is an exclusion of a large number of poor and miserable people. Adding to this, there are serious environmental problems that affect the Earth. We reached the limits of globalization and realize the prediction of the transition to a different sociocultural formation that tries to rediscover our human condition. Ethics is one of the central topics in the humanization of people and in resolving the economic and social crisis. So the Workshop of Philosophy in Full-Time Public School becomes an important space for the teaching-learning process of a human life. In their curriculum organization, it works "Ethics" as the guiding axle and main content. In the research, we made two points: how far does the Workshop of Philosophy contributes to the ethical formation of citizen-students? And what is its contribution to the other curriculum components in working with this theme? This study is characterized as qualitative research, to delimit the study of fact. Research subjects were 05 teachers of 8th grade and 10 students and 05 of the 8th grade and 05 of the 1st grade in high school. On the way, we looked for theoretical training in the ethics of human beings at all times emphasizing the indispensable concepts. We listed the ethical principles based on our laws; we explored the concept of globalization, its impacts on education and the various answers to these, emerging new paradigms. The data collection was through documentary analysis, interviews and observations of school environments. From the data, we have two categories for analysis: training, ethics and citizenship of students and the cross subject approach by teachers of the 8th grade. The analysis revealed the contributions of the workshop for the training of ethics-citizen students and their influence on some subjects. However, there is the impact of neoliberal policies and the need for continuous training of teachers to the necessary paradigm change. Therefore this research tries to contribute to the dissemination of the work on the theme by offering new cross Ethics locus for learning practical "workshop", and also providing subsidies to encourage the formation and practice of teachers about the subject.

Key-words: ethics, globalization, cross theme, workshop, training, ethical citizen.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PAPEL DA ÉTICA NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO SER HUMANO..	14
2.1 Ética na Antiguidade	
2.1.1 Sócrates	
2.1.2 Platão	
2.1.3 Aristóteles.....	
2.2 Ética na Idade Média.....	
2.3 Ética na Idade Moderna	
2.4 Ética na Contemporaneidade	
2.5 Refletindo o Caminho Percorrido	
3 A EDUCAÇÃO ÉTICA EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO	
3.1 A Palavra da Lei: A educação ética-cidadã, Direito e Dever humano.	
3.2 O que Vem a ser esse Fenômeno Chamado Globalização?.....	
3.3 Impactos da Globalização no Campo da Educação.....	
3.4 Respostas, Caminhos e Pensamentos Humanizantes aos Desafios da Globalização.....	
3.5 Tecendo Algumas Considerações	
4 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
4.1. Procedimentos Metodológicos	
4.1.1. Análise documental	
4.1.2. Entrevistas.....	
4.1.3. Observação das aulas e de outros ambientes escolares	
4.2. Caracterização do Espaço da Pesquisa.....	
4.2.1. Recursos físicos	
4.2.2. Recursos materiais e pedagógicos	
4.2.3. Recursos humanos	
4.3. Sujeitos Participantes das Pesquisas.....	
4.3.1. Docentes	
4.3.2. Discentes.....	
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
5.1 A Formação Ética-Cidadã dos Alunos na Oficina.....	
5.1.1 Análise do projeto dos alunos e depoimento.....	
5.1.2 Análise das respostas dos alunos	
5.1.3 Análise da proposta “O pacto do Anjo”.....	
5.1.4 Respondendo a questão proposta para categoria.....	
5.2 O Tema Transversal Ética nas Disciplinas do Currículo da E.T.I.	
5.2.1 Análise das respostas dos professores das disciplinas e das outras Oficinas.	
5.2.2 Análise e considerações a partir da entrevista do professor da Oficina de Filosofia.	
5.2.3 Respondendo à questão proposta para esta categoria.	

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

Anexo 1 - Projeto e depoimento dos alunos.....

Anexo 2 - Atas do Conselho de Classe (transcrições de partes)

Anexo 3 - Diário de Classe do Professor (transcrição).....

APÊNDICES

Apêndice 1 - Entrevista com o prof. da Oficina de Filosofia

Apêndice 2 - Respostas dos professores das Disciplinas e Oficinas

Apêndice 3 - Respostas dos alunos da 8ª série

Apêndice 4 - Respostas dos alunos da 1ª série do E. M.....

Apêndice 5 - Registros de Observações

Apêndice 5.1 - Aula na Oficina de Filosofia, no dia 18/09, período da tarde.....

Apêndice 5.2 - Aula de Filosofia, sala de vídeo, dia 29/09 manhã 1ª série B,
Observação na hora do almoço do dia 06/10.....

Apêndice 5.3 - Observações realizadas em outros ambientes.....

Apêndice 5.4 - Considerações pertinentes: Análise dos Projetos da Escola.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea e neoliberal impõe sua lei de mercado tratando o ser humano como mercadoria. A potencialização desse caráter perverso se dá pelo fenômeno da globalização que exerce a sua tirania através da informação e do dinheiro que representam o motor da vida econômica e social.

Em consequência dessa perversidade há exclusão de uma massa enorme de pobres e miseráveis. Somando a isso os graves problemas ecológicos que afetam a Terra. Assim compreendemos por que a ética voltou ao centro do debate na sociedade, para nos dizer que, por si só, tanto o mercado quanto a técnica não resolvem os problemas sociais e nem tão pouco dão significação à vida humana.

Muitos afirmam que estamos no prenúncio da passagem a uma outra formação sociocultural que busca reencontrar nossa condição humana. A condição de seres que precisam construir e reconstruir o sentido da vida pessoal e social. Ética é, portanto, um dos temas centrais no processo de humanização das pessoas e na solução de nossa crise econômica e social.

Como educadora na escola pública do Estado de São Paulo vivenciei a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei nº. 9.394/96, estudando os Parâmetros Curriculares Nacionais e o advento dos Temas Transversais em 1998. Na prática pedagógica, houve várias tentativas de abordagem do tema transversal Ética, porém em todas essas tentativas, os temas transversais giraram em torno dos conteúdos das disciplinas curriculares tradicionais, sem haver um avanço significativo na transversalidade.

Sentindo também que em minha formação acadêmica não houve a devida apropriação nem discussão suficiente sobre “Ética” a fim de explorá-la devidamente como tema transversal na prática pedagógica. Busquei nessa dissertação, além de preencher tal lacuna em minha formação, pesquisar como este tema vem sendo trabalhado na Escola de Tempo Integral em Presidente Venceslau, tanto nas disciplinas curriculares quanto na Oficina Curricular de Filosofia para 8ª série que tem como eixo temático “Ética” com o seguinte objetivo: “Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno. Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça

e diálogo”. Portanto, a Ética que era antes um tema transversal, passou a ser o objeto de estudo da Oficina de Filosofia, porém com os mesmos objetivos do Tema Transversal presentes nos PCN's.

Com o objetivo de verificar a influência da oficina curricular de Filosofia e sua proposta para a formação ética-cidadã do aluno. Bem como identificar quais espaços e os tipos de relações que estão sendo criados na Escola de Tempo Integral, que garantam a reflexão crítica necessária a fim de encorajar os demais professores a investirem na explicitação do tema Ética tornando-o verdadeiramente transversal para assim impregnar definitivamente as práticas pedagógicas.

Durante a realização da pesquisa pretendi responder questões que há muito tempo me inquietavam, estabelecendo de antemão as seguintes questões: Até que ponto a Oficina de Filosofia contribui para a formação ética e cidadã dos alunos? Como são abordados os conteúdos atitudinais nessa Oficina? Quais os resultados observados no comportamento dos alunos? Eles conseguem discutir e refletir o que aprendem nessa oficina em outras situações de sala de aula? E ainda qual a influência dessa oficina nos demais componentes curriculares destacando o trabalho com o mesmo tema transversal?

A pesquisa delineou-se como qualitativa, caracterizada como Estudo de Caso, foram sujeitos da pesquisa 5 professores e 10 alunos sendo 5 alunos da 8ª série, e 5 alunos do 1ª série do Ensino Médio, utilizamos como os instrumentos para a coleta de dados: na análise documental: o Plano Gestão da Escola, as produções dos projetos dos alunos. Legislação referente às diretrizes curriculares para a Escola de Tempo Integral. O diário de classe do professor da Oficina de Filosofia. Entrevistas semi estruturadas e questionários, observações em sala de aula e em outros ambientes escolar.

De posse dos dados procedemos às análises, tomando como referencial o aporte teórico utilizado na pesquisa. Estabelecendo como categorias de pesquisa: 1ª A formação ética-cidadã dos alunos na Oficina. 2ª O tema transversal Ética nas disciplinas do currículo. Organizamos os registros da seguinte forma.

No segundo capítulo com o título: “O papel da ética na história da formação do ser humano”; apresentamos citações de alguns autores que tratam do conceito de ética, a distinção desta com a moral; e como a ética se dá enquanto

área de investigação e de reflexão filosófica que busca explicar e justificar nossa sensibilidade moral.

Realizamos um passeio filosófico pela história das eticidades, buscando colher as contribuições e concepções de seus pensadores. Iniciamos pela Idade Antiga passando pela Idade Média, Moderna e chegando à Contemporânea onde o homem é concebido como ser histórico-social, um sujeito cultural que pode ser determinado pelas condições objetivas de sua existência, mas ao mesmo tempo em que atua sobre elas por meio de sua práxis.

No terceiro capítulo com o título: “A educação ética em tempo de globalização”. Procuramos entender o termo globalização, suas implicações sociais e econômicas, bem como seus impactos na educação brasileira. Porém, acreditando que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, mesmo que o futuro seja problemático, não é inexorável. Buscamos num movimento de esperança respostas, caminhos e pensamentos humanizantes aos desafios da globalização.

No quarto capítulo, “O encaminhamento metodológico da pesquisa” explicitamos como se desenvolveu a pesquisa, ou seja, quais os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. Desta forma, procuramos oferecer uma melhor compreensão do estudo realizado.

No quinto capítulo, “Análise e interpretação dos dados” tratamos da exposição, interpretação e análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa sob os enfoques das categorias estabelecidas. E assim pudemos ouvir, não mais só com esperança, mas também com alegria; vozes de adolescentes que nos disseram: “o que aprendemos todo o dia na escola levamos para a vida toda”, “nós nos sentimos realizados e transformados por fazermos algo de bom em nossa sociedade”. “Aprendi a ser mais tolerante e solidário. Tolerante, pois aprendi e compreendi que todos têm os seus limites... eu percebi que posso ajudar os outros, me sentindo bem”. E ainda numa reclamação própria do jovem: “é bonito, mas tem que ficar pensando.”

No sexto capítulo, estabelecemos as considerações finais, valorizando a proposta da Oficina de Ética por primar pela dimensão ética em sua prática pedagógica. Torna-se um lócus de resistência, de oposição ao referido sistema, apontando para a possibilidade da construção de uma sociedade cidadã.

2 O PAPEL DA ÉTICA NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO SER HUMANO

A Educação é do tamanho da vida! Não há começo, não há fim. Só travessia. E se queremos descobrir a verdade da Educação, ela terá de ser descoberta no meio da travessia (NEIDSON RODRIGUES).

O ser humano nasce com um “pequeno defeito”, não sabe que é ser humano, nem viver como humano. Não tem uma identidade, é apenas ser aberto ao vir-a-ser humano. Entendendo o famoso imperativo do poeta grego Píndaro: “torna-te o que és!” como: construa a sua identidade, ou seja, torna-te de fato o que já és como possibilidade: ser humano. Por isso, precisa aprender a ser, a vir a ser humano, aprende a ser e a transformar o mundo, humanizando-o. Esse pequeno defeito da não determinação genética torna-o capaz de ser livre e autônomo, porém precisará construir a sua própria identidade, sendo artífice e escultor de si mesmo, num processo de individuação e também de socialização, e assim resolver um problema fundamental que é o de dar sentido à vida.

A palavra sentido tanto pode significar direção ou finalidade como significado. Por isso é que sem sentido nós não sabemos para onde ir, nem encontramos significado em nossa vida. E aprendemos a ser “ser humano” no seio de uma sociedade, ou seja, com outros seres humanos. Pois não somos feitos para a solidão, como nos afirma Arruda (2000, p. 35): “Assim como o ser humano é, por natureza, **relação** – consigo próprio, com a natureza, com a humanidade enquanto sociedade e espécie, e com cada outro.” Somos chamados a nos abrir para os outros e, nesse relacionamento, a descobrir o verdadeiro sentido da nossa vida: a vida de comunhão com os outros numa relação de bem-querer.

Pois segundo Hall (2006, p.37):

A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes.

Como foi dito, isso não é fácil ou simples, descobriremos que só somos porque nos relacionamos com os outros. Abrir-se ao outro é a experiência de transcender os limites do meu mundo, ir além dos limites do eu. E para tal

experiência é imprescindível a consciência ética, pois, ao nos descobrirmos como seres em relação, passamos a nos sentir responsáveis também pela vida dos nossos semelhantes.

Na pós-modernidade a busca por significação ou sentido à vida dá-se para muitos na tecnologia ou nos bens materiais.

Há alguns ditados modernos que expressam bem: “riqueza não traz felicidade, mas a compra”, “querer é poder”. A riqueza torna-se o meio para a realização de todos os desejos. Onde tudo tem um preço e pode ser comprado ou vendido, é a lei do mercado. Crê-se que a ciência e a tecnologia resolverão todos os problemas, facilitando nossa vida. E o pior que essa lei do mercado acrescida do progresso tecnológico e científico nos diz que se quisermos acumular riquezas é preciso concorrer no mercado. Portanto, para satisfação dos meus desejos é necessário que eu tenha um espírito de concorrência, de egoísmo, de individualismo de estar disposto a tudo para defender o meu patrimônio e interesses.

Chauí (1995, p.348) nos explica que:

Hegel afirma que podemos perceber ou reconhecer o momento em que uma sociedade e uma Cultura entram em declínio, perdem força para conservar-se e abrem-se às crises internas que anunciam seu término e sua passagem a uma outra formação sociocultural. Esse momento é aquele no qual os membros daquela sociedade e daquela Cultura contestam os valores vigentes, sentem-se oprimidos e esmagados por eles, agem de modo a transgredi-los.

Não há dúvidas que o progresso tecnológico gerou equipamentos sofisticados, mas gerou também destruição. O mercado gerou a exclusão de uma massa enorme de pobres e miseráveis. Somando a tudo isso os graves problemas ecológicos que afetam a Terra. É possível então compreendermos por que a ética voltou ao centro do debate na sociedade, para nos dizer que, por si só, tanto o mercado quanto a técnica não resolvem os problemas sociais e nem tão pouco dão significação à vida humana.

Estamos no prenúncio da passagem a uma outra formação sociocultural que busca reencontrar a nossa condição humana. A condição de seres que precisam construir e reconstruir o sentido da vida pessoal e social.

Ética é, portanto, um dos temas centrais no processo de humanização das pessoas e na solução de nossa crise econômica e social. É por isso que a Oficina de Filosofia sobre Ética na Escola de Tempo Integral, objeto de nossa

pesquisa se torna um espaço importante para o processo de aprendizagem de uma vida humanizante. Por poder ajudar os adolescentes a enfrentarem questões que estão no cerne da vida humana. Ajudando-os no desenvolvimento de critérios éticos de discernimento mais humanos.

Porém há que se perguntar como está sendo a formação desses professores para discutir com propriedade esse tema. Pois, segundo Andrioli (2002, p. 5) citando Philippe Perrenoud nos diz:

[...] segundo Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra: “o professor que não se prepara para intervir na discussão global, não é um ator coletivo”. Além disso, a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la. Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e “a prática reflexiva deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário, ela objetiva a tomada de consciência e organização da prática”.

Sentindo que em minha formação acadêmica não houve a devida apropriação nem discussão suficiente sobre “Ética” a fim de explorá-la como tema transversal na prática pedagógica, pois com pouquíssimas aulas de Filosofia na grade curricular, tive apenas noções básicas da disciplina. Embora tenha iniciado a faculdade em 1982 e nessa época acontecia o III Plano Setorial de Educação, já em tempo de abertura política, onde se introduzia no país a idéia do planejamento participativo, apontando para a gestão participativa e democrática da educação, enquanto aluna, não recebi influências dessas mudanças.

Nas aulas de Didática e Metodologias, ainda se decorava os verbos que deveriam ser usados para a realização dos planos de ensino. Tudo muito bem formatado e de acordo com o padrão estabelecido, seguindo ainda o modelo tecnocrático. Talvez porque minha cidade ficasse a 650 km da capital e, portanto os professores da Faculdade não fossem convidados a pensar o desenvolvimento educacional e o planejamento participativo.

Há vinte anos trabalhando como educadora na escola pública do Estado de São Paulo vivenciei a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei nº. 9.394/96, estudando os Parâmetros Curriculares Nacionais e o advento dos Temas Transversais em 1998. Recebendo-os como uma inovação curricular que contribuiria para a construção de uma nova realidade educacional frente às exigências da sociedade pós-moderna, porém não houve

capacitações para trabalhar os temas, portanto a busca dos conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho se deu de maneira solitária.

Na prática pedagógica, trabalhei os temas transversais interdisciplinarmente em projetos específicos, procurando estabelecer uma relação intrínseca com os conteúdos apresentados. Assisti outros professores que tentaram abrir um parêntese em seu conteúdo para trabalhar especificamente o tema. Porém em todas essas tentativas, os temas transversais giraram em torno dos conteúdos das disciplinas curriculares tradicionais, sem haver um avanço significativo na transversalidade.

Talvez por estarmos presos aos antigos paradigmas, privilegiamos os conteúdos conceituais e os procedimentais, deixando de lado os conteúdos atitudinais que envolvem valores, atitudes e normas que deveriam ser ensinados e aprendidos também na escola. Ou ainda por não se ter segurança em explicitar tal tema devido à formação que tivemos.

Buscando preencher tal lacuna em minha formação resolvi enfrentar, nessa dissertação, o desafio em suportar a pergunta socrática: o que é Ética? E não fazer como os atenienses que ao se depararem, através do diálogo com Sócrates, com suas respostas contraditórias, desistiram. Há que se considerar que foram esses diálogos de Sócrates com os atenienses, de acordo com os textos de Platão e Aristóteles, que deram início à ética, ou à filosofia moral no Ocidente.

Para Vázquez (2006, p.21) a ética é a teoria, “investigação ou explicitação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade.” Explica-nos que os homens não só agem moralmente, mas refletem sobre esse comportamento prático e o tomam como objeto da sua reflexão. E ao fazê-lo exploram o campo da Ética na Filosofia (idem, 2006, p.17).

Podemos então afirmar que, por seu objeto, a ética trabalha com o saber prático que existe como consequência de nossa ação, mais especificamente a ética refere-se a uma das partes desse saber prático: a práxis. Na práxis o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis. Chauí (1995, p.341) nos coloca dessa maneira: “Na práxis ética somos aquilo que fazemos e o que fazemos é a finalidade boa ou virtuosa.”

Marinoff (2001, p.223), por afirmar que: “desperdiçamos os rótulos moral e ético usando-os [...] de modo redundante como para reforçar um caso: ([...]

Comportou-se moral e eticamente.)” Contribuí para estabelecermos a distinção entre os dois termos, pois para o autor, a ética refere-se ao sistema ou teoria descritiva do que é o bem e o mal e que gera as regras. Já a moral é definida como o conjunto de regras que “nos dizem o que fazer ou não fazer”. Explicando que:

A ética diz respeito à teoria, enquanto a moral diz respeito à prática. A sua **posição filosófica pessoal é mais sólida quando consegue ligar as duas**. Se você sabe o que é bom e o que é mau, é capaz de compreender o que é certo ou errado. Você tem que conhecer as suas opções, pesar os prós e contras, e achar uma maneira de raciocinar moralmente sobre o que tem de enfrentar, **de modo que se sinta justificadamente certo ao responder**. (MARINOFF, 2001, p.224, grifo nosso)

Japiassú (2006, p. 97) traz as seguintes distinções e definições dos conceitos de ética e moral:

Parte da filosofia prática que tem por **objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral** (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas. Diferentemente da moral, a ética está mais preocupada em **detectar os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las**. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa. (grifo nosso)

Quanto à etimologia, ética vem do grego *ethos* e significa caráter. Moral vem do latim *mores* que significa costumes. Porém em grego *ethos* também pode significar costumes como Chauí (1995, p. 340) nos ensina:

Em grego, existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal e: uma vogal breve, chamada epsilon, e uma vogal longa, chamada eta. Ethos, escrita com a vogal longa, significa costume; porém, escrita com a vogal breve, significa caráter, índole natural, temperamento, conjunto das disposições físicas e psíquicas de uma pessoa. Nesse segundo sentido, ethos se refere às características pessoais de cada um que determinam quais virtudes e quais vícios cada um é capaz de praticar.

Por sua beleza faz-se necessário acrescentar o que diz Cortella (2007, p.106) sobre *ethos*:

[...] E de onde vem a palavra ética? Do grego ethos que até o século VI a.C. significava “morada do humano”. A expressão domus, em latim, é uma tradução do grego ethos. Ethos é o lugar onde habitamos, é a nossa casa.

“Nesta casa não se faz isso”, “nesta casa não se admite tal coisa” [...] **Ethos é a morada do humano, ethos é a fronteira entre o humano e a natureza.** (grifo nosso)

Cortella ainda considera essa morada do humano como fronteira entre o humano e o animal, pois estes obedecem a regras anteriores e superiores a eles, as regras da natureza que chamamos “instinto”. Nós humanos agimos por reflexão, por decisão e por juízo. A ética é, pois, o conjunto de princípios e valores que qualificam ou não a nossa conduta, o nosso agir para vivermos com os outros, orientando a nossa capacidade de decidir, julgar e avaliar com autonomia, o que pressupõe liberdade. Ajudando-nos a responder as três grandes perguntas frente aos dilemas da vida humana: Quero? Devo? Posso? (CORTELLA, 2007, p.106).

Ao nos referirmos aos dilemas das escolhas que pressupõe autonomia e liberdade, gostaríamos de ressaltar que se não houver tais pressupostos não seríamos responsáveis por nossas ações. Tais ações estariam sendo realizadas pela imposição deterministicamente de fatores alheios a nossa vontade livre. Mas apesar da gama de condicionamentos que nos cercam e nos determinam, há margem para o avaliar e o julgar de nossa parte, para uma tomada de decisão.

As ciências humanas têm proporcionado aos homens, conhecimentos objetivos da realidade humana que nos ajudam a identificar em nossa vida as atitudes que tomamos por forças superiores à nossa vontade. Ao mesmo tempo em que permitem identificar claramente o alcance de nossa vontade e o nível do livre arbítrio que dispomos no momento da nossa escolha.

É por tais condições que Severino (2005, p.140) pondera:

Podemos falar em consciência moral fonte de sensibilidade aos valores que norteiam o nosso agir, análoga à consciência epistêmica, que nos permite o acesso à representação dos objetos de nossa experiência geral, mediante a formação de conceitos.

É necessário lembrar, ao se falar em consciência epistêmica, a nossa condição de aprendizes, de construtores do conhecimento e por analogia construtores da ética, pois como comenta Lima Vaz:

A metáfora da morada e do abrigo indica que a partir do “ethos”, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. O domínio da “physis” ou o reino das necessidades é rompido pela abertura do espaço humano do “ethos” no qual irão inscrever-se os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações. O espaço do “ethos”

enquanto espaço humano, **não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.** (LIMA VAZ, 2000 p.45).

É importante considerar que é na construção desse espaço que o homem se reconhece como um ser racional, autônomo e livre. E se expressa como ser humano capaz de problematizar o que é bom ou mau numa sociedade, de questionar os fundamentos dos valores buscando sua consistência e se visam o bem comum.

E por bem comum trazemos a definição de Terezinha Rios:

[...] O bem comum é algo que se constrói no esforço conjunto dos indivíduos, na superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença. É um bem coletivo, portanto, e não uma soma de experiências individuais de bem-estar, ou resultante da posse de bens materiais socialmente valorizados (RIOS, 2001, p.87).

Após essa busca filosófica sobre o conceito de ética reconheço que não sabia o que imaginava saber, ou melhor, que nunca havia aprendido o certo ou o suficiente. Percebi que ética e moral por sua etimologia análoga, em latim e em grego, respectivamente, estão interligadas e por isso se dá com frequência, porém indevidamente, o uso de ambas como sinônimas ou às vezes de forma redundante.

Ao estabelecermos as distinções entre ética que possui um caráter teórico e científico e a moral que é o seu objeto de estudo, constatamos que a dimensão ética se amplia tendendo à plenitude, à universalidade; pois busca uma compreensão racional dos princípios que orientam as escolhas e o agir humano caracterizado por ser livre e autônomo em vista do bem comum.

Mas para que o conceito de ética fosse pleno, buscamos ainda a metáfora “da morada do humano”, sendo a ética entendida como o espaço-casa que dá ao homem de todos os tempos o potencial para se construir ou se reconstruir em sua humanidade. Sendo capaz de reconhecer em si mesmo a consciência que o torna sensível ao conhecimento e aos valores para uma vida em comunhão com os outros seres humanos.

Explorado o conceito, cabe-nos aventurar no tempo para observarmos a construção e a reconstrução dessa morada humana chamada ética. Num sentido correlato, ética também se tornou a disciplina filosófica que busca como nos mostrará a história da filosofia ocidental, o fundamento universal para os valores éticos.

Como nos questiona Severino (2005, p.142): “Mas é possível encontrar um fundamento universal para os valores éticos?”

Buscaremos a resposta em nosso passeio pela história das eticidades na filosofia ocidental. Portanto o convite está feito.

2.1 Ética na Antiguidade.

Em sua primeira fase, a história da ética chama-nos a atenção por algo peculiar aos nossos dias: a crise de valores e a busca pela ética.

A filosofia grega atinge seu esplendor teórico no momento de decadência da sociedade. Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) vivenciam este tempo em que a sociedade grega em geral, e a ateniense em particular, chegam ao seu pior, vivem o momento de maior desagregação interna, de dominação da política pelos demagogos, pela decadência dos velhos modos de vida, da superação da riqueza intelectual pela material. Em consequência disso, a sociedade grega será unificada e dominada pelos macedônios de Filipe e Alexandre.

É interessante observarmos que esse processo se inicia com os conflitos entre os comerciantes enriquecidos e as velhas aristocracias cuja base de poder se dava pela tradição e pela propriedade fundiária. Com sua derrocada ascende ao poder os magnatas que se postulam defensores das camadas mais pobres da população. Olhando sobre este prisma, qualquer semelhança com o nosso hoje será mera coincidência?

Nesse contexto de decadência moral é que os esforços intelectuais de Sócrates, Platão e Aristóteles devem ser entendidos.

2.1.1. Sócrates

Como afirmamos anteriormente, podemos considerar Sócrates como o fundador ou o pai da Ética e o terá sido pela necessidade de se refletir, sistematizar, defender e questionar conceitos que antes eram dados automaticamente, em especial as relações entre o bem comum e a felicidade individual.

Antes dele não havia sido realizada, nem pelos sofistas com o seu relativismo e subjetivismo; uma reflexão organizada sobre ética. Talvez porque não

houvesse necessidade para isso, visto que, para o pensamento grego, existia uma identidade perfeita, entre o homem e o cidadão, entre o bem comum e o bem individual. Somente quando houve a dissociação de ambas, é que Sócrates faz nascer a Ética, pois acreditava que a única via para a felicidade seria a comunhão entre o bem individual e o bem comum, entre o homem e o cidadão.

Ao estabelecer seus diálogos com os atenienses, principalmente com os sofistas. Perguntava-lhes qual o sentido dos costumes (*ethos* com a vogal longa *eta*) estabelecidos e transmitidos às novas gerações. Dessa forma, como nos ensina Chauí (1995, p.341) Sócrates “interrogava a sociedade para saber se o que ela costuma considerar virtuoso e bom corresponde efetivamente à virtude e ao bem”.

Continuava sua indagação buscando saber quais eram as disposições de caráter (*ethos* com a vogal breve *épsilon*) de uma pessoa que a levavam a respeitar ou não as leis ou costumes da cidade. Dessa forma questionava os indivíduos para saber se ao agir, possuíam consciência do significado e da finalidade de suas ações.

Portanto a indagação ética socrática dirigia-se tanto à sociedade como ao indivíduo. Na visão de Chauí (1995, p. 341): “inauguram a ética ou filosofia moral, porque definem o campo no qual, valores e obrigações morais podem ser estabelecidos ao encontrar seu ponto de partida: a consciência do agente moral.”

Torna-se um perguntador disposto a desestabilizar as pessoas de suas certezas prontas, a fim de fazê-las mergulhar mais profundamente em suas consciências em busca de respostas.

Procurava então, a essência da verdade, o conceito das coisas, das idéias e dos valores. Entendendo que o conceito é uma verdade intemporal, universal e necessária que o pensamento descobre. A exemplo disso podemos citar o caráter eterno dos valores como o Bem, Virtude, Justiça e Saber que é dado pelas teorias socráticas.

Sócrates valoriza a busca do conhecimento e da bondade para se obter a felicidade, pois como afirmava e acreditava que bastava ao homem saber o que é a bondade para ser bom. E se isso não acontecida era porque o homem não sabia o que era a bondade, pois a vaidade e a hipocrisia da sociedade o impediam de conhecê-la, tornando-o ignorante. A isto chamamos de intelectualismo moral.

O período socrático é chamado de antropológico justamente pelo fato de Sócrates confiar no homem como um ser racional, em sua capacidade de

conhecer e refletir. Considerava que quando o homem se volta ao conhecimento, primeiramente de seu espírito, autoconhecimento, torna-se capaz de conhecer a verdade ou a essência de todas as coisas. Para Sócrates a ética é o potencial auto-reconstrutivo da verdade, um conhecimento capaz de tornar o homem mais sábio e melhor.

Portanto o saber fundamental é o saber a respeito do homem, daí sua máxima “conhece-te a ti mesmo”. E nesse saber fundamental há três elementos que o caracteriza, como nos explica Vázquez (2006, p. 269): “[...] 1) é um conhecimento universalmente válido, [...]; 2) é, antes de tudo conhecimento moral; e 3) é um conhecimento prático (conhecer para agir retamente).”

Sócrates elabora a tese da virtude (Arete). Na visão socrática, conforme Hermann (2001, p. 23):

[...] cultivar a areté é cultivar a alma, aquilo que a torna boa, o que permite alcançar o fim próprio do homem. A essência da alma é a razão. Sócrates define virtude como conhecimento ou ciência, não sendo possível separá-la de saber. O oposto da virtude é o vício que é responsável pela privação do conhecimento através da ignorância. A areté é aquilo que aperfeiçoa a alma. Ela é ensinável e sua posse depende do esforço do indivíduo.

Para Sócrates somente é sujeito ético moral, o indivíduo que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais. Nesse sentido, a ética socrática é racionalista valoriza a razão para que haja uma ação moral. O fim do homem é o bem (tido como felicidade da alma), que se realiza pela virtude (capacidade radical e última do homem); e a virtude realiza-se mediante o conhecimento. Assim, o maior bem do homem é a sabedoria.

O grande perguntador do: “o que é”, não oferecia respostas prontas, apenas a esperança que por fim haveriam de obter respostas definitivas, mas estas só seriam compreendidas se houvessem provocado uma mudança no próprio homem. Portanto podemos dizer que o não oferecimento de respostas seria o seu método pedagógico. Muitas vezes o próprio Sócrates comparava-se a sua mãe que era parteira, pois nada ensinava apenas partejava os espíritos ajudando os a trazer à luz o que já traziam em si mesmos, sendo assim a maiêutica socrática. Deixava seus discípulos livres para as escolhas dos caminhos cabendo-lhe apenas advertir contras os atalhos perigosos.

2.1.2 Platão

Sócrates teve como discípulo Platão que escreveu sobre a vida e pensamento do mestre, pois o mesmo não deixou sequer uma linha escrita.

Aristóteles por sua vez, foi discípulo de Platão em Atenas. Embora haja proximidade entre mestre e aluno, cada um interpreta, de maneira oposta, as reflexões sobre ética e moral. Platão estaria voltado ao céu, já Aristóteles a terra. Porém para ambos a polis é o terreno próprio da vida moral por isso tornava-se imprescindível a reorganização da sociedade a fim de proporcionar a cada um de seus membros condições de ser feliz. Justifica-se assim o interesse de ambos pela política e pela filosofia política, diferentemente de Sócrates.

O elemento central da filosofia de Platão é a Teoria da Idéias representada no Mito da Caverna. Segundo Vergez e Huisman (1984, p.29) o mito platônico pode ser considerado um procedimento pedagógico paradoxal, pois sendo uma espécie de narração poética legendária, traduzindo na linguagem das imagens uma verdade filosófica estranha ao mundo sensível.

Strathern (1997, p. 18) expõe o Mito da seguinte forma:

Platão explica que os seres humanos, em sua maioria, vivem como se estivessem em uma caverna escura. Tudo o que conseguem ver são sombras que tremem, dançando na parede da caverna, e tomando isso por realidade. Somente se aprendermos a nos virar contra a parede e as sombras, e a escapar da caverna, poderemos esperar ver a verdadeira luz da realidade. Acredita que tudo o que percebemos ao nosso redor é mera aparência. A verdadeira realidade é o reino das idéias ou das formas de que essa aparência decorre. Quando aprendemos a ignorar o mundo dos particulares sempre em mutação e nos concentramos na realidade perene das idéias, nossa compreensão começa a subir na hierarquia das idéias até uma apreensão ulterior e mística das idéias de Beleza, Verdade e, em última instância, do Bem.

Vergez e Huisman (1984, p.28) afirmam que:

[...] se quiséssemos resumir a filosofia de Platão em uma palavra poderíamos dizer que ela é fundamentalmente um dualismo. [...] admite a existência de dois mundos: o mundo das Idéias imutáveis, eternas, e o mundo das aparências sensíveis, perpetuamente mutáveis. Acrescente-se que o mundo das Idéias é, no fundo, o único mundo verdadeiro. Platão concede ao mundo sensível uma certa realidade, mas ele só existe porque participa do mundo das Idéias do qual é uma cópia ou, mais exatamente uma sombra.

Portanto, somente com a ajuda da razão podemos alcançar a idéia universal maior de bem. A Idéia do Bem, no sistema platônico, é a realidade suprema. Dela dependem todas as demais idéias, assim como todos os valores éticos, lógicas e estéticas que se manifestam no mundo sensível.

Na concepção da doutrina da alma (princípio que move o homem), para Platão há além da razão, a vontade e o apetite, sendo que é através da razão que o homem realiza a sua humanidade, e é através de querer a ação racional que realiza o sumo bem, que é, ao mesmo tempo, felicidade e virtude, portanto “a razão que contempla e quer racionalmente é parte superior” (VÁZQUEZ, 2006, p. 270). Enquanto que o apetite ligado ao corpo, à matéria é a parte inferior.

Portanto, o fim último da alma que se eleva ao mundo das Idéias através da razão, é a purificação ou a libertação da matéria para contemplar o que realmente é. Vázquez ensina que:

Para alcançar esta purificação, é preciso praticar várias virtudes, que correspondem a cada uma das partes da alma e consistem no seu funcionamento perfeito: a virtude da razão é a prudência, a da vontade ou ânimo, a fortaleza; e a do apetite, a temperança. Estas virtudes guiam ou refreiam uma parte da alma. A harmonia entre as diversas partes constitui a quarta virtude, ou justiça. (VÁZQUEZ, 2006, p. 271).

Para Platão o homem só pode ser bom enquanto cidadão. Comunga com a concepção de Sócrates segundo a qual bastava o homem saber o que é bondade para ser bom, mas diferente do mestre que não definiu de forma objetiva o que entendia como bondade. Platão por sua vez além de definir bondade como sendo a Idéia Geral de Bondade, sendo necessário afastar as sombras que são as noções superficiais e cotidianas estabelecidas pelas convenções sociais. Propõe sua utopia em “A República” definindo como seria uma sociedade na qual ela, a bondade, poderia prosperar. Como nos mostra Vázquez (2006, p. 271)

[...] Platão constrói Estado ideal à semelhança da alma. A cada parte desta, corresponde uma classe especial que deve ser guiada pela respectiva virtude: a razão, a classe dos governantes – filósofos guiados pela prudência -; ao ânimo ou vontade, a classe dos guerreiros, defensores do Estado, guiados pela fortaleza, e ao apetite, os artesãos e comerciantes, encarregados dos trabalhos materiais e utilitários, guiados pela temperança. Cada classe social deve consagrar-se à sua tarefa especial e abster-se de realizar outras.

Através dessa reforma haveria o reencontro da ética e da realidade manifestada necessariamente na política. Tornando a cidade mais simples, mais

desligada dos valores materiais, mais igualitária. A preservação dessa nova cidade só poderia ser feita se a forma de governo fosse a aristocracia (governo dos melhores) e por considerar a política como decorrência natural da prática da filosofia, o poder então deveria ser entre aos sábios, aos filósofos, para os quais a simplicidade e a privação, bem como a educação, deveriam ser ainda mais rígidas.

Esses homens seriam escolhidos por seus méritos, por praticarem a harmonia completa do verdadeiro sentimento ético (justiça política), sacrificando a si próprios em defesa do bem comum, sem outra recompensa senão a gratidão de seus súditos.

Há que se registrar que Platão era de origem aristocrática e enaltecia seus ilustres antepassados. Não se tornou um político, mas criou uma nova instituição social, a escola de filosófica, a Academia, que pretendia formar a futura classe dos dirigentes de Atenas.

Dedicou toda sua vida aos estudos e à pesquisa. Empenhando-se por muito tempo, em vão, em buscar a autorização do tirano Dionísio para fundar, na Sicília, um Estado modelo, uma cidade governada por um rei-filósofo. Esse era seu sonho: uma pólis cuja potencia era antes moral e espiritual do que material, que fosse a encarnação da justiça. Um belo sonho.

2.1.3 Aristóteles

Aristóteles freqüentou a Academia de Platão sendo seu discípulo. Embora sendo admirado pelo mestre que o chamava de “o leitor” ou “o pensamento puro”, Aristóteles dele se afasta por discordar de sua doutrina. Reconhecia ter afeição pelo mestre e pela verdade. Mas a moralidade consistia em dar preferência à verdade.

Dessa forma se opunha à teoria das Idéias, ou ao dualismo ontológico de Platão, pois as idéias não possuem realidade objetiva, “não é o Homem em si que engendra Aquiles, mas Peleu, seu pai.” (Vergez e Huisman 1984, p.45). Portanto a única coisa que existe é o indivíduo concreto e a idéia não existe separada do mesmo. Essa vocação de observador do concreto e naturalista talvez se dê pelo fato de Aristóteles ter sido filho de médico.

Enquanto Platão sonhava com uma sociedade ideal na qual não praticar o bem se torna uma impossibilidade tal a extensão das instituições que

eliminam a vida privada, onde a Lei deve moldar o real. Para Aristóteles ao contrário, a Lei deve ser capaz de compreender a limitações do ser humano, aproveitar-se das suas paixões e instintos, e produzir instituições que promovam o bem e reprimam o mal, deparamos então com o real moldando a Lei.

Aristóteles valoriza, mais do que seu mestre, a vontade humana, a deliberação e o esforço em busca de bons hábitos. O homem precisa converter melhor suas disposições naturais em hábitos, de acordo com a razão. Assim, para Aristóteles, segundo Hermann (2001, p. 28):

[...] o fim a ser atingido é a perfeição do agente pelo conhecimento da natureza e das condições que tornam melhor ou excelente o seu agir. A ética é um saber que indica a melhor maneira de operar, segundo o melhor critério, ou seja, a razão. Pela práxis ética, o homem atinge sua perfeição racional.

A exposição desses conceitos de Aristóteles esta na importante obra “A Ética à Nicômaco²”, pois nela evidenciou os aspectos fundamentais que compõem a natureza da Ética, tendo a primazia, de ser o primeiro tratado sobre o agir humano da história. Além de ser considerado um escrito de Aristóteles maduro, com o seu sistema filosófico próprio e definitivo. É interessante observar seu contexto, pois foi escrita quando da fundação do Liceu em 335 a.C a 323 a.C, reescrita posteriormente em sua forma atual em 300 a.C.

E nessa obra há ainda a primazia na construção de uma ética científica, classificada como ciência prática que dizem respeito à conduta dos homens e o fim que eles querem atingir. Portanto o estudo da conduta e do fim do homem como indivíduo ou como parte de uma sociedade política cabe à ciência ética.

Considerando a distância que nos separa de Aristóteles buscaremos sem a pretensão de englobar todos os aspectos desta vasta obra, explicitar os principais conceitos e argumentos que acreditamos necessários como subsídios para o estudo. Utilizamos num primeiro momento a seleção e a explicitação dos conceitos estabelecida por Luciene Torino³ extraídos do livro III e IV da obra e

2 As citações entre colchetes que se iniciam pela a palavra “livro” referem-se à obra “Ética a Nicômaco” de Aristóteles, São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores v.II) As citações fazem referência ao trecho do livro comentado.

3 Seleção apresentada pela prof^{ra}. Luciena Torino, no módulo Cidadania e Ética, do Curso Cidadania e Cultura promovido pela SEE/SP.

depois outros conceitos dos mesmos livros bem como dos livros I, II, VI e X que complementam o estudo.

Nos trechos selecionados Aristóteles divide a alma (psique) em duas partes: a racional e a irracional. Trabalhando com a parte racional aquela que concebe uma regra ou princípio racional faz uma distinção entre a científica, pois tem como objeto as coisas invariáveis, isto é, as coisas que existem de modo necessário, e uma outra parte a calculativa tendo como objeto as coisas variáveis, isto é, os objetos não necessários, cujo modo de existir é contingente, ou seja, aquelas que podem existir de um modo ou de outro diferente. Sendo necessária a investigação do estado dessas partes, “pois nele reside a virtude de cada uma”. (Livro VI, 1-2 1139 a 3 – 1139 b 7)

No campo da prática, ou o campo da ação se caracteriza pelo movimento, sendo assim a dimensão do comportamento humano quer na ética, moral, produção e política só são possíveis constituir-se pelo agir. E na medida em que isso implica em movimento, o comportamento humano necessita de um princípio motor, isto é, a causa do movimento ou causa eficiente que propulsiona a ação. Este princípio dependerá, portanto da conjugação do Intelecto (faculdade racional teórica) com o desejo que Aristóteles chamará de Intelecto prático. O Intelecto e desejo formam a faculdade motora, e se tornam indissociáveis na ação.

Aristóteles vai separar ainda o campo da Ação em duas dimensões: a Poíesis e a Práxis. Sendo que “poiein” significa fazer no sentido de produzir; prátein significa o sentido de agir. Os objetos desses dois domínios da ação são sempre objetos contingentes ou variáveis, portanto, o domínio da ação é sempre contingente. Nos domínios da Poíesis, o produto final da ação difere da própria ação de produzir. A ação poética tem como fim, como produto final, uma obra. (Livro VI, 4 1140 a 1-20).

Já na segunda espécie de Ação define a dimensão da Prática, da Práxis, cujo fim se identifica com a própria ação. E a Ética faz parte dessa dimensão, pois os juízos de valores (justo-injusto, bem-mal) recaem sobre a ação dela mesma, e, portanto, sobre o Agente. Assim a sabedoria prática é a virtude de quem, representa por meio do intelecto, o fim, a finalidade de sua ação, determina-a com vistas a um Bem não particular; mas a um bem para a humanidade. É essa característica que vai conferir valor moral ou definir o caráter ético de uma ação. (Livro VI, 5 1140 a 25 – 1140 b 30).

No livro III, Aristóteles vai tratar das ações voluntárias e involuntárias, e nas ações voluntárias, no agir moral, estabelecerá a distinção entre deliberação e escolha. Pois só podemos julgar acerca do valor moral de uma ação se esta foi voluntária, se o seu princípio motor encontra-se no próprio homem. Por ser voluntária, há na ação, ou melhor, no agir moral, a deliberação e a escolha. (Livro III, 1 - 1109b 30 – 1110 a 20).

Aristóteles examina a escolha a partir do que ela não é: A escolha, pois, parece ser voluntária, mas não se identifica com o voluntário. O segundo conceito tem muita mais extensão. (Livro III, 2 – 1111b – 5-10).

Pois uma ação voluntária pode ser determinada apenas pelo desejo (apetite) e uma escolha é a conjunção do desejo com a razão, com a faculdade racional.

Partindo do pressuposto que toda ação é composta de fins e meios, ou seja, tem os fins como causa, devendo o agente buscar os meios para alcançá-los. Aristóteles estabelece que o desejo relaciona-se com o fim da ação, é a causa final, a sua origem. A escolha, porém diz respeito aos meios, isto é, a tudo aquilo mediante o qual se pode realizar os fins desejados.

É difícil estabelecer a diferença entre deliberação e escolha, pois quase se confundem, visto que, tanto a deliberação quanto a escolha dizem respeito aos meios e não aos fins. A diferença sutil entre elas esta no fato que a escolha é justamente o momento em que o agente (o homem, princípio motor das ações) decide (escolhe) entre os meios, qual ou quais serão mais capazes de realizar os fins a que visa na ação.

Sendo, pois, o objeto de escolha uma coisa que está ao nosso alcance e que é desejada após deliberação, a escolha é um desejo deliberado de coisas que estão ao nosso alcance; porque, após decidir em resultado de uma deliberação, desejamos de acordo com o que deliberamos. (ARISTÓTELES, Livro III, 3 – 1113 a 10).

Há que se registrar o esquema⁴ bastante ilustrativo e didático a respeito do que poderíamos chamar de “teoria aristotélica da ação”. Podemos dizer que os momentos que constituem uma ação são:

1. Concepção: Momento em que se representam os fins da ação.

⁴ Esquema chamado “eixo aristotélico da ação” pela prof^a. Luciene Tourino, apresentado no curso já referido.

2. Deliberação: Representam-se os meios que podem levar o agente a realizar os fins concebidos (desejados)

3. Decisão (escolha): Momento em que o agente decide entre os meios qual ou quais ele vai usar para alcançar o fim desejado.

4. Execução: a ação propriamente dita, quando o agente se põe a agir segundo os fins e meios previamente determinados por ele.

Outros aspectos da obra que não poderíamos deixar de mencionar são: a responsabilidade do homem frente a seus atos e seu caráter ser suscetível ao aperfeiçoamento, ou melhor, ser perfectível. Aristóteles ao afirmar inúmeras vezes que o homem é o princípio e genitor de seus atos como o é de seus filhos, (Livro III, 5 – 1113 b 15). Sendo que o princípio da responsabilidade baseia-se em duas pressuposições: a realidade é contingente, pois o futuro não está definido e depende do indivíduo que age, quando o ato depende dele. São essas as características de uma ação virtuosa, conforme declara:

[...] a virtude está em nosso poder, do mesmo modo que o vício, pois quando depende de nós o agir também depende o não agir, e vice-versa, de modo que quando temos o poder de agir quando isso é nobre, também temos o de não agir quando é vil; e se está em nosso poder o não agir quando isso é nobre, também está o agir quando isso é vil, logo, depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos (ARISTÓTELES, Livro III, 5 – 1113b, 10-18).

Para Aristóteles o caráter é resultado de nossos atos. Realizando coisas justas assumiremos bons hábitos e o caráter torna-se justo; é necessário frisar a prática dos atos:

É pela prática dos atos justos que se gera o homem justo, é pela prática de atos temperantes que se gera o homem temperante: é através da ação que existe a possibilidade de alguém tornar-se bom. Mas a maioria dos homens não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisso se portam como enfermos que escutassem atentamente seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhe prescrevem. (ARISTÓTELES, Livro II - 4 1105b. 10-15)

Sob esse prisma o caráter vai além das determinações da natureza, da educação, idade e da condição social; é produto da série de atos dos quais sou autor. Por isso Aristóteles ao falar da diferença de caráter diz: as diferenças de caráter nascem de atividades semelhantes. É preciso, pois, atentar para a qualidade

dos atos que praticamos, porquanto da sua diferença se pode aquilatar a diferença de caracteres.

Os vícios e as virtudes têm significado moral porque pertencem ao campo daquilo que depende de nós. Esta responsabilidade imprime seriedade na ação, pois agindo não faço somente algo pelo qual terei que responder, mas escolho o que vou ser. Caso aja contra a lei, mesmo conhecendo-a me torno cego à lei, e não sei mais onde está o bem. A lei irá me punir tendo em vista a minha intemperança, pois mesmo tendo capacidade de bem deliberar, deliberei para um fim mau.

Ora, ignorar que é pelo exercício de atividades sobre objetos particulares que se formam as disposições de caráter é de homem verdadeiramente insensato. Não menos irracional é supor que um homem que age injustamente não deseja ser injusto, ou aquele que corre atrás de todos os prazeres não deseja ser intemperante. (ARISTÓTELES, Livro III - 1114 a 5-15)

Aristóteles declara o homem responsável por seus atos e pela construção de seu caráter. Porém há uma questão no que tange à responsabilidade humana sobre os atos, pois somos senhores dos nossos atos do princípio ao fim, mas das disposições de caráter, nossos hábitos, somos senhores só no princípio. O ato depende de mim, em compensação, não posso antever todas as conseqüências indiretas dos hábitos que assumi.

Meu caráter me é imputável, pois agindo forjo meus hábitos, porém se sou senhor de meus atos, podendo decidir o que fazer e como, não posso transformar a cada momento meu caráter, pois para que após certo tempo, o caráter ficou a tal ponto marcado que parece impossível transformá-lo. O caráter perde muito depressa sua flexibilidade, para se cristalizar e tornar-se a maneira habitual de escolher e agir.

O mesmo sucede com o injusto e ao intemperante, a princípio dependia deles não se tornarem homens dessa espécie, de modo que é por sua própria vontade que são injustos e intemperantes; e agora que se tornaram tais, não lhes é possível ser diferentes. (ARISTÓTELES, Livro III 5 - 1114 a. 15-25)

Para Aristóteles tudo depende do que nos habituemos desde a juventude e isso tem uma grande importância (Livro II, 1103 b. 20-25) Mas isso não quer dizer que o caráter seja imutável, pois somos capazes de aprender a praticar as virtudes para o nosso fim último a felicidade. [...] “pois quem quer que não esteja

mutilado em sua capacidade para a virtude pode conquistá-la mediante uma certa espécie de estudo e diligência.” (Livro I 9 - 1099b 15-20).

Há ainda que considerarmos que há na *Ética a Nicômaco*, a expressão da evolução do espírito grego em busca de **uma Educação Ética** como traço fundamental da *Paidéia* que a partir da Filosofia passou a ter um sentido essencialmente educativo sendo seus verdadeiros mestres de formação da perfeição humana os filósofos.

Antes de Aristóteles, para Sócrates, a *paidéia* já era considerada a Educação para a virtude e cuidar da alma era a superação da ignorância através da *areté* (virtude).

Platão considera que, não é só cuidar da alma, mas purificá-la, pela elevação ao inteligível. Pois a inteligência “é a única boa moeda, pela qual deva ser trocada qualquer outra”. E “A verdadeira virtude é a purificação de todas as paixões” Platão, (1996, p.131). Sendo assim, a vida ética é um longo e doloroso **processo educativo**.

Porém Aristóteles nos adverte que chegar ao conhecimento teórico, ao inteligível não é suficiente. Assim nos diz:

[...] 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* considerando que para algumas pessoas, as palavras de exortação para o bem bastam, mas para muitas outras, são necessárias as leis e, para outras tantas, as punições ou o banimento do convívio social (ARISTÓTELES, Livro X,9, 1180 a 35).

De acordo com Andrade (2007, p.31):

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 até o século XIX o fundamento da Educação era dado pela Filosofia (metafísica) e dele se derivavam os fins da educação, os quais eram, basicamente, fins éticos.

Em toda tradição grega e mais especificamente em Sócrates, Platão e Aristóteles, vemos que a Educação visa o fim de formar o homem virtuoso, capaz de

realizar o bem para si e para os demais, conforme o sistema ético estabelecido pela razão. Só assim teriam a eudaimonia (felicidade) que era a recompensa dos virtuosos. Portanto, podemos concluir que ao realizar o bem, além de tornar-se ético, o ser humano é feliz.

2.2 - Ética Na Idade Média

A Ética na Idade Média é marcada pela influência e regência da fé católica e suas doutrinas. Deus é identificado com o Bem, a Justiça e a Verdade, e deve ser o modelo a ser seguido. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino são os principais filósofos da ética na Idade Média.

O primeiro fundamentou a moral cristã, com elementos filosóficos do Neoplatonismo, constituindo-se um insubstituível elo entre o mundo antigo e a civilização cristã. Para Santo Agostinho a ética tinha por objetivo tornar os humanos em seres felizes, e essa felicidade só seria atingida num encontro amoroso do homem com Deus.

Segundo Vergez e Huisman (1984, p. 94):

Santo Agostinho sempre rendeu homenagem a Platão, o primeiro dos filósofos. Retoma a célebre teoria das Idéias à luz do cristianismo. É certo que, apoiado na crença cristã na Criação, Agostinho rejeita os mitos da reminiscência e da metempsicose. Não habitamos o céu das Idéias antes de nascer. [...] Também reencontramos nele a teoria platônica dos dois mundos, mas repensada através da exigência cristã de caridade. A cidade terrestre, em que o amor de si é cultivado ao ponto de desprezar o amor de Deus, Agostinho opõe a “Cidade de Deus”, onde o amor de Deus é levado a tal ponto que acarreta o desprezo de si.

E em relação a razão e a fé a fórmula de Santo Agostinho é a seguinte: “Crê para compreender” (VERGEZ; HUISMAN, 1984, p. 95). A partir dos princípios da fé a razão tentará resolver os problemas, pois aquela nos predispõe para melhor compreender, para melhor nos servirmos da razão.

A idéia de formar o homem para a perfeição encontra seu mais alto grau de desenvolvimento no pensamento cristão da Idade Média. São Tomás de Aquino orienta-se pelas idéias de Aristóteles sobre ética, mas com diferenças, pois o cristianismo “nasce como religião de indivíduos que não se definem por seu pertencimento a uma nação ou a um Estado, mas por sua fé num mesmo e único Deus” (CHAUÍ, 1995, p. 343).

As diferenças segundo a mesma autora (ibid, p.344)

[...] em primeiro lugar, a idéia de que a virtude se define por nossa relação com Deus e não com a cidade (a polis) nem com os outros. Nossa relação com os outros depende da qualidade de nossa relação com Deus, único mediador entre cada indivíduo e os demais. Por esse motivo, as duas virtudes cristãs primeiras e condições de todas as outras são a fé (qualidade da relação de nossa alma com Deus) e a caridade (o amor aos outros) e a responsabilidade pela salvação dos outros.

Em segundo lugar, a afirmação de que somos dotados de vontade livre – ou livre-arbítrio – e que o primeiro impulso de nossa liberdade dirige-se para o mal para o pecado... Enquanto para os filósofos antigos a vontade era uma faculdade racional, capaz de dominar e controlar a desmesura passional de nossos apetites e desejos, havendo, portanto, uma força interior (a vontade consciente) que nos tornava morais, para o cristianismo, a própria vontade está pervertida pelo pecado e precisamos do auxílio divino para nos tornarmos morais.

Portanto, para o cristianismo, somos incapazes por nós mesmos, de realizar o bem e as virtudes. Para que consigamos realizar o bem devemos obedecer a “lei divina revelada”, onde Deus tornou sua vontade e sua lei revelada aos seres humanos. Introduzindo assim, uma nova idéia na moral: a idéia do dever, que “permanecerá como uma das marcas principais da concepção ética ocidental”, bem como a idéia de intenção, pois antes a conduta ética localizava-se nas ações e atitudes visíveis do agente moral (CHAUÍ, 1995, p.343).

[...] O cristianismo, porém, é uma religião da interioridade, afirmando que a vontade e a lei divinas não estão escritas nas pedras nem nos pergaminhos, mas inscritas no coração dos seres humanos. [...] O dever não se refere apenas às ações visíveis, mas também às intenções invisíveis, que passam a ser julgadas eticamente. Eis por que um cristão, quando se confessa, obriga-se a confessar pecados cometidos por atos, palavras e intenções. “Sua alma invisível tem o testemunho do olhar de Deus, que a julga.” (CHAUÍ, 1995 p.344).

Na ética cristã o ser humano, como criatura de Deus, tem seu fim último em Deus, que é o seu bem mais alto e o seu valor supremo. Pois a essência da felicidade (a beatitude) é a contemplação de Deus. Elevando assim o ser humano de uma ordem terrena para uma ordem sobrenatural, em que possa viver feliz, sem as desigualdades e injustiças terrenas.

Embora considere como virtudes fundamentais: a prudência, a fortaleza, a temperança e a justiça também mencionadas por Platão, como reguladoras das relações humanas. Admite virtudes supremas ou teológicas como a fé, esperança e caridade, regulam a relação do homem com Deus.

O cristianismo introduz pela primeira vez uma idéia de enorme riqueza moral: a da igualdade dos seres humanos. Todos os seres humanos sem distinção, escravos e livres, cultos e ignorantes são iguais diante de Deus e são chamados a alcançar a perfeição e a justiça. Deu aos explorados e oprimidos a consciência da sua igualdade, exatamente quando não existiam as condições reais, sociais para uma igualdade efetiva. Na Idade Média a igualdade só podia ser espiritual, ou para o amanhã num mundo sobrenatural.

É relevante ainda observarmos que tanto para a Antiguidade quanto para a Idade Média, a Filosofia assumiu a perspectiva metafísica, portanto seus filósofos gregos ou medievais compreendiam que na essência dos seres humanos, já estaria permanentemente inscrita a referência básica dos valores que norteariam suas ações. Como nos explica Severino (2005, p.142)

É que o homem, como qualquer outro ser, tende para a realização de sua própria perfeição, o que se dará mediante o desabrochar dessa sua natureza. A sua consciência moral nada mais é do que a expressão, no plano da subjetividade, daquilo que está presente, de maneira originária, no mais profundo de seu modo de ser.

Essa linha filosófica é a base das éticas essencialistas que vinculam os valores que são sensíveis à nossa essência. Sendo essa essência um conjunto de características que, ao mesmo tempo, em que garante a identidade do ser o difere dos demais.

2.3 Ética na Idade Moderna

Na modernidade, a Ética influenciada pelo Renascimento, se distancia dos preceitos cristãos, buscando outros fundamentos uma vez que a Idéia da essência não se sustentava mais frente ao desenvolvimento e novas conquistas do conhecimento e das diversas áreas das ciências. O ser humano se dá conta da sua condição de ser integralmente natural regido por leis naturais. Nada lhe dá garantias de seu vínculo com uma essência permanente, imutável e imperecível. Portanto, sua ética é naturalista, onde os valores e fins da ação humana se encontram expressos na própria lei da natureza.

Na idade Moderna, colocam-se em debate muitas idéias e conceitos da ética medieval. Damos como exemplo a idéia de dever, que é questionada

colocando-se a questão da autonomia, pois, na Idade Média o domínio da vontade se daria pelo poder de Deus (estranho a nós). E como ser então, autônomo e livre? A esse questionamento Rousseau (séc. XVIII) tenta responder considerando tanto a consciência moral quanto o sentimento do dever como inatos. E assim sendo, escreve Chauí (1995, p.344):

O dever simplesmente nos força a recordar nossa natureza originária e, portanto, só em aparência é imposição exterior. Obedecendo ao dever (à lei divina inscrita em nosso coração), estamos obedecendo a nós mesmos aos nossos sentimentos e nossas emoções e não à nossa razão, pois esta é responsável pela sociedade egoísta e perversa.

O tempo da ética moderna compreende do século XVI até o começo do século XIX, havendo múltiplas e variadas doutrinas éticas, porém “com um denominador comum, podemos destacar a sua tendência antropocêntrica – em contraste com a ética teocêntrica e teológica da Idade média” (VAZQUEZ, 2006, p. 279).

No final do séc. XVIII Kant traz outra resposta, opondo-se a Rousseau, pois para ele não existia uma bondade natural, visto que o ser humano é egoísta, destrutivo por natureza, e por isso precisamos do dever para nos tornarmos morais. Kant considera a natureza, o reino da necessidade regido pela lei da causa e efeito operado pela razão teórica ou especulativa e difere este reino do reino humano da práxis onde as ações são realizadas racionalmente por finalidade e liberdade sendo, portanto operados pela razão prática.

Pois segundo Chauí (1995, p.344):

A razão prática é a liberdade como instauração de normas e fins éticos. Se a razão prática tem o poder para criar normas e fins morais, tem também o poder para impô-los a si mesma. Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o dever. Este, portanto, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo. Por dever, damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis de nossa ação moral e por isso somos autônomos.

Por isso à pergunta feita pela própria autora sobre o perigo da educação ética ser violência contra nossa natureza espontaneamente passional, nos apresenta como o próprio Kant responde:

[...] pelo contrário, a violência estará em não compreendermos nossa destinação racional e em confundirmos nossa liberdade com a satisfação irracional de todos os nossos apetites e impulsos. O dever revela nossa verdadeira natureza. [...] O dever não é um catálogo de virtudes nem uma lista de “faça isto” e “não faça aquilo”. O dever é uma forma que deve valer para toda e qualquer ação moral. [...] Por isso, o dever é um imperativo categórico. Ordena incondicionalmente. Não é uma motivação psicológica, mas a lei moral interior. O **imperativo categórico** exprime-se numa fórmula geral: **Age em conformidade apenas com a máxima que possas querer que se torne uma lei universal.** [...] o ato moral é aquele que se realiza como acordo entre a vontade e as leis universais que ela dá a si mesma. (CHAUÍ, 1995, p. 345-346, grifo nosso)

Kant revolucionou a filosofia, segundo ele realizou uma revolução copernicana, pois no terreno do conhecimento não é o sujeito que gira ao redor do objeto, mas ao contrário. Afirma que: “O que o sujeito conhece é o produto de sua consciência”. E no âmbito da moral: “o sujeito – a consciência moral – dá a si mesmo a sua própria lei. Concluindo que “o homem como sujeito cognoscente ou moral, é ativo, criador e **está no centro tanto do conhecimento quanto da moral**”. (VÁZQUEZ, 2006, p. 282, grifo nosso)

Pelo seu antropocentrismo ético, Kant desperta a consciência de que o homem “não deve ser tratado como meio, e sim como fim” e isto têm um sentido profundamente humanista que desejam “a realização desse princípio Kantiano em nosso mundo globalizado”. (VÁZQUEZ, 2006, p. 283).

Na Crítica da Razão Prática, o filósofo confessa que o céu estrelado e a constatação da força da lei moral interior comovem seu espírito. Pois o céu estrelado evoca a infinidade da natureza, a eternidade do tempo. Em relação à infinidade o homem aparece fraco e determinado. Em contra partida a lei moral tem fundamento interior: implica consciência do dever, da necessidade de ação moral e da sua universalidade, elevando o homem a uma potencialidade infinita:

A segunda, ao contrário, eleva infinitamente o meu valor como inteligência por meio da minha personalidade, na qual a lei moral me revela uma vida independente da animalidade e mesmo de todo o mundo sensível: ao menos pelo que se pode inferir da destinação final da minha existência em virtude dessa lei, destinação esta que não se restringe às condições e aos limites desta vida, mas que vai até o infinito. (KANT apud NICOLA, 2005, p. 322).

Hegel no séc. XIX critica Rousseau e Kant, afirmando que somos seres históricos e culturais. E que além da vontade individual e subjetiva, há outra vontade: a vontade objetiva ditada pelas instituições ou pela Cultura. E esta é impessoal, coletiva, social, pública – cria as instituições e a moralidade como sistema regulador

da vida coletiva. Portanto, para Hegel “a vida ética é o acordo e a harmonia entre a vontade subjetiva individual e a vontade objetiva cultural” se realizando quando interiorizamos nossa cultura (CHAUÍ, 1995, p.347).

O nome dado à tradição filosófica descrita é: Racionalismo ético por atribuir à razão humana o lugar central na vida ética. Em suas duas correntes: a intelectualista que identifica a razão com a inteligência e a voluntarista que identifica a razão com a vontade.

Sendo que a intelectualista considera que a vida ética depende do conhecimento, isto é, do desenvolvimento da inteligência, pois é somente por ignorância que fazemos o mal e nos deixamos arrastar por impulsos e paixões.

Já a concepção voluntarista evidencia a vontade, pois argumenta que dela depende nosso agir e a decisão de querer ou não querer aquilo que a inteligência nos ordena. Dependendo assim, a vida ética, da qualidade de nossa vontade e da disciplina para forçá-la rumo ao bem. “O dever educa a vontade para que se torne reta e boa”. E ainda que: “a ética apresenta-se, assim, como trabalho da inteligência e/ou vontade para dominar e controlar essas paixões”. (CHAUÍ, 1995, p. 351).

A tarefa da educação moral e da conduta ética se define no racionalismo ético: como o poderio da razão para impedir-nos de perder a liberdade sob os efeitos de paixões desmedidas e incontroláveis.

2.4 Ética na Contemporaneidade

Na **Ética Contemporânea** há a presença de doutrinas posteriores a Kant e a Hegel, surgidas no séc. XIX e que continuam presentes nos dias atuais. Segundo Vazquez após a Revolução de 1789 nos diz que o mundo:

[...] não só conheceu a instauração de uma ordem social que se apresenta conforme à natureza racional do homem, mas também uma sociedade na qual afloram e se aguçam as contradições profundas que explodirão nas revoluções sociais do século passado e do presente. A sociedade racional dos iluministas do século XVIII, bem como o Estado hegeliano, encarnação da razão universal, revelam na realidade burguesa uma profunda irracionalidade. A ética contemporânea surge, igualmente, numa época de contínuos progressos científicos e técnicos e de um imenso desenvolvimento das forças produtoras, que acabarão por questionar a própria existência da humanidade, dada a ameaça que seus usos destruidores acarretam. Finalmente, a ética contemporânea, na sua fase mais recente, não só conhece um novo sistema social – o socialismo – mas

também um processo de descolonização e, paralelamente a ele, uma reavaliação de comportamentos, princípios e heranças que não se enquadram no legado ocidental tradicional. (VÁZQUEZ, 2006, p. 284).

E que a ética contemporânea, no plano filosófico, originou-se “como uma reação contra o formalismo e o racionalismo abstrato Kantiano, sobretudo contra a forma absoluta que este adquire em Hegel”. Assiste-se ao início da desconstrução das éticas do dever ser. E esta reação é “uma tentativa de salvar o concreto em face do formal, ou também o homem real em face da sua transformação numa abstração.” (VÁZQUEZ, 2006, p. 284). Portanto reage:

- a) Contra o formalismo e o universalismo abstrato e em favor do homem concreto...
- b) Contra o racionalismo absoluto e em favor do reconhecimento do irracional no comportamento humano...
- c) Contra a fundamentação transcendente da ética e em favor da procura da sua origem no próprio homem... (VÁZQUEZ, 2006, p. 285).

E nesse sentido, são os valores materiais e não mais as leis formais que passam a garantir o controle do existir humano. E esse processo culmina com Friedrich Nietzsche talvez o pensador mais incômodo e provocativo e a concepção ética irracionalista, ou anti-racionalista, afirma a incompatibilidade entre a moral e a vida. Põe em questão 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.

Privilegia os valores aristocráticos, pois neles a virtude residia na força e na potência. Contrapõe-se ao pensamento socrático-platônico que provoca a ruptura entre o trágico e o racional e a tradição judaico-cristã por basear-se na tentativa de subjugação dos instintos pela razão. Sendo a moral derivada dessas concepções, a moral de escravos ou a moral do Ressentimento. E é nesse sentimento que se encontra a gênese dos valores na moral dos escravos. Pois, para Nietzsche, aqueles que moldam sua vida e seu modo de estar-no-mundo por esse sentimento, são incapazes de viver afirmativamente, de agir verdadeiramente com plena paixão e alegria, numa triunfante afirmação de si mesmo. Visto que o mundo que o escravo constrói a partir do ressentimento e da negação do diferente é o mundo de reação, da passividade,

Somente a moral dos nobres, “dos senhores”, dos “homens de alto nascimento” que não separa a felicidade da ação pode tornar o homem capaz da verdadeira ação. Para os nobres o ressentimento nasce da fraqueza e é nocivo ao fraco, por isso para o homem nobre, esquecer é uma das condições de manter-se saudável, pois sabe digerir suas experiências.

A ética dos melhores, dos aristoi,⁵ segundo Chauí (1995, p.354) suscita duas observações: primeiramente que a ética nasce como expressão de uma sociedade para controlar ou delimitar a violência, ou seja, o uso da força contra outrem, visto que o ser humano é racional, desejante, voluntário e livre e que não pode ser tratado como objeto. Mas não somente nas ações contra outrem, mas também nas ações contra nós mesmos (passividade, covardia, ódio etc.) A ética, com a instituição de valores, meios e fins, nos libertavam dessa dupla violência.

Os críticos dessa moral apontam que é a forma perfeita de violência, a ética transformada em costumes e preconceitos cristalizados e baseados na confiança na capacidade apaziguadora da razão.

O grande mérito da moral anti-racionalista é o de desvendar a hipocrisia e a violência da moral vigente e propor a volta do antigo ideal de felicidade que nossa sociedade destruiu por meio da repressão e dos preconceitos. Porém, como nos adverte Chauí (1995, p. 354): “a dificuldade, [...], está em saber se o que devemos criticar e abandonar é a razão ou a racionalidade repressora e violenta, inventada por nossa sociedade, que precisa ser destruída por nova sociedade e uma nova racionalidade.”

Segundo Andrade (2007, p. 46);

Para Nietzsche, a tradição moral eivada de idéias platônicas 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). 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.

⁵ Astoi: termo grego que se refere àqueles que realizavam de um modo excelente os valores gregos da coragem na guerra, da beleza física e do respeito aos deuses.

Para a educação a importância do pensamento de Nietzsche se expressa quando provoca e alerta, como nos diz Hermann (2001, p. 85)

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 pretenciosa visão objetiva.

Depois das contribuições de Nietzsche, a Educação deve enfrentar de forma reflexiva o idealismo, e compreender suas armadilhas. E sua crítica atinge profundamente a idéia de ética universal que constituiu a base do projeto pedagógico na Modernidade.

Comungando com a crítica de Nietzsche e trazendo inseguranças quanto ao fundamento absoluto estão Heidegger, Adorno, Horkheimer, Foucault entre outros e como principais correntes anti-racionalistas na Ética Contemporânea temos: o Existencialismo, o Pragmatismo, a Psicanálise, o Marxismo, o Neopositivismo e a Filosofia Analítica.

No **Existencialismo**, Kierkegaard e depois Jean-Paul Sartre que revê as orientações individualistas e irracionais daquele em nossos dias. Representam seus principais teóricos. Para ambos, o que vale é o homem concreto, o indivíduo como tal, isto é a sua subjetividade. O racionalismo absoluto hegeliano é contraposto um irracionalismo absoluto e um individualismo radical, tornando-se um subjetivismo total. O que diferencia Sartre de Kierkegaard é a crença em Deus. Para Kierkegaard há três estágios na existência individual: o estético, o ético e o religioso. Sendo o último superior porque através da fé há uma relação pessoal puramente subjetiva, com Deus. Já para Sartre, Deus não existe, e o homem é plenamente livre, pois:

[...] abolido o fundamento último dos valores, já não se pode falar em valores, princípios ou normas que possuam objetividade ou universalidade. Resta somente o homem como fundamento sem fundamento (sem razão de ser) dos valores. (VÁZQUEZ, 2006, p. 287).

A filosofia e a ética de Jean Paul Sartre são marcadas além do seu individualismo radical, pelo libertarismo:

[...] o homem é liberdade. Cada um de nós é absolutamente livre e mostra a sua liberdade sendo o que escolheu ser. A liberdade, além disto, é a

única fonte de valor. Cada indivíduo escolhe livremente e, ao escolher, cria o seu valor. [...] Cada ato ou cada indivíduo vale moralmente pelo uso que faz da própria liberdade. “Se a liberdade é o valor supremo, o valioso é escolher e agir livremente”. (VÁZQUEZ, 2006, p. 287).

O **Pragmatismo** nasce e se difunde primeiramente nos Estados Unidos, estritamente ligados ao desenvolvimento técnico e científico e a mercantilização das várias atividades humanas em nome do “espírito de empresa”. O pragmatismo se caracteriza por ser uma filosofia antiespeculativa, se afasta dos problemas abstratos e pela sua identificação da verdade com o útil, “no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver”. Para esta corrente, eticamente quando algo é bom, significa que leva eficazmente à obtenção de um fim, que leva ao êxito.

Segundo Vazquez o pragmatismo reduz o comportamento moral aos atos que levam ao êxito pessoal, transformando-se assim numa “variante utilitarista marcada pelo egoísmo: e por rejeitar a existência de valores ou normas objetivas, torna-se uma versão do subjetivismo e do irracionalismo” (VÁZQUEZ, 2006, p. 288)

Quanto à **Psicanálise** Vazquez nos diz que “é lícito falar de uma ética de inspiração psicanalítica” (VÁZQUEZ, 2006, p. 288), pois suas descobertas introduziam o conceito novo de “inconsciente” e sua influência no comportamento humano. Bem como, ser a sexualidade “como a força determinante de nossa existência, nosso pensamento e nossa conduta.” (CHAUÍ, 1995, p. 355)

Esclarece-nos Hall (2006, p.36)

O segundo dos grandes “descentramentos” no pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquele de provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes.

Como pressuposto básico da psicanálise, Freud afirma que existe uma zona da personalidade em que a consciência não alcança, é o inconsciente e a energia dessa atividade inconsciente é de natureza sexual: a libido. Esta zona inconsciente de nossa personalidade se divide em duas faces antagônicas: o id ou libido sexual, sendo um conjunto de forças, impulsos ou tendências inconscientes,

em busca da satisfação. E o superego ou censura moral “interiorizada pelo sujeito, que absorve os valores de sua sociedade.” (CHAUÍ, 1995, p.356).

A terceira zona da personalidade e o campo de batalha onde serão decididos em nosso proveito é a consciência. É por isso que Chauí diz: “Descobrir a existência do inconsciente não significa, portanto, esquecer a consciência e abandoná-la como algo ilusório ou inútil.” A psicanálise auxilia o sujeito no autoconhecimento, e sua contribuição ao campo da ética foi ter demonstrado que as causas dos sofrimentos psíquicos, doenças, perturbações mentais e físicas se dão pelo rigor excessivo do superego, isto é, por uma moralidade rígida que cria o ideal do ego (valores e fins éticos) irrealizável.

Porém torna-se importante ponderar como Chauí (1995, p. 356):

Em suma, sem a repressão da sexualidade não há sociedade nem ética, mas a excessiva repressão da sexualidade destruirá primeiro, a ética e, depois, a sociedade. O que a psicanálise propõe é uma nova moral sexual que harmonize, tanto quanto for possível, os desejos inconscientes, as formas de satisfazê-los e a vida social. Essa moral, evidentemente, só pode ser realizada pela consciência e pela vontade livre, de sorte que a psicanálise procura fortalecê-las como instâncias moderadoras do id e do superego. **Somos eticamente livres e responsáveis** não porque possamos fazer tudo quanto queiramos, nem porque queiramos tudo quanto possamos fazer, **mas porque aprendemos a discriminar as fronteiras entre o permitido e o proibido, tendo como critério ideal a ausência da violência interna e externa. (grifo nosso)**

No Marxismo, a visão do Homem é de ser produtor, transformador, criador, social e histórico. Sendo antes de tudo práxis e cria um mundo à sua medida e que os valores da moral:

[...] liberdade, felicidade, racionalidade, respeito à subjetividade e à humanidade de cada um – eram hipócritas, não em si mesmos, como julgava Nietzsche, mas porque eram irrealizáveis e impossíveis numa sociedade violenta como a nossa baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica, na exclusão de uma parte da sociedade dos direitos políticos e culturais. (CHAUÍ, 1995, p. 354).

Dentro desta visão, são estabelecidas as premissas de uma ética marxista, dando especial valor às classes e destas, especialmente ao proletariado cujo destino histórico é abolir a si próprio dando origem a uma sociedade verdadeiramente humana.

Marx defendia que os homens necessitavam da moral como necessitavam da produção, porém uma nova moral que deixasse de ser a expressão

das relações sociais alienadas, pois tanto a transformação da antiga ordem social como a construção de uma nova ordem, exige a participação consciente dos homens, pois sem essa intervenção pode haver um retorno à barbárie. (VÁZQUEZ, 2006, p. 292)

Superando a visão capitalista de homem enquanto submissão e objeto, Marx considera o homem na sua concreticidade, enquanto essência, ação e interação. O homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos. Ele não pode ser compreendido separado da natureza. Portanto, a relação entre homem-natureza é modificada, ampliada.

O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele traz em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano [...]. No decurso do seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste outro, que são as inúmeras coisas moldadas por ele. Tomando consciência de si próprio, na qualidade de pensamento humano ou de individualidade, o homem não pode separar-se dos objetos, bens e produtos. Se se distingue deles e até se lhes opõe, tal fato só é possível numa relação dialética: numa unidade [...]. O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela sua obra, o homem torna-se ele próprio, sem com ela confundir e, no entanto, sem dela se separar. (LEFÈBVRE apud GADOTTI, 1998, p. 75).

A busca pelo homem concreto e pela liberdade humana, preceitos negados na eticidade capitalista, serão os fundamentos da eticidade alternativa da análise marxiana de sociedade. Essa passagem tem como premissa principal o homem posto como sujeito verdadeiro. As relações não são estabelecidas entre coisas, mas como relações sociais, orientadas pela interação. O trabalho deve ser pensado como cooperação: os homens não serão guiados pela direção autoritária, mas pela auto-direção coletiva, alicerçada numa socialização interativa. A ação do sujeito será mediada por uma socialização em que as coisas não são mediadoras entre as pessoas, mas as pessoas mesmas se relacionam imediatamente entre si. O técnico será submetido ao ético; o reino da necessidade, ao reino da liberdade.

Assim, a emancipação humana não é tarefa moral, mas tarefa ética, como aponta Oliveira (1993, p. 285): “o oprimido não pode emancipar-se em suprimir suas próprias condições de vida, sem estabelecer um novo processo de constituição de vida, sem estabelecer um novo processo de constituição da totalidade histórica”.

Finalmente **no Neopositivismo e nas Filosofias Analíticas** parte-se da necessidade de libertar a ética do domínio da metafísica, acabando por concentrar a sua atenção na análise da linguagem moral. Há uma postura contra toda ética que pretenda definir o bom como uma propriedade natural, quando se trata de algo que não pode ser definido. E que, portanto, só pode ser captado por meio da intuição. A esta condição são conduzidos também os conceitos de dever, da justiça e da obrigação.

No mundo da Ética contemporânea, Vazquez (2006, p. 296) citando Mary Warnock afirma:

Todas as analogias e modelos destinados a esclarecer a linguagem ética têm o aspecto de tentativas preparatórias para limpar a mesa do jogo. E é natural que nos sintamos logrados quando comprovamos que, uma vez limpa a mesa, parece estar terminado o próprio jogo.

A fim de não finalizarmos com esse sentimento, vale à pena refletir sobre o que nos apresenta Russ, para a autora a filosofia ética na contemporaneidade faz um marcante retorno à cena do pensamento, e ao grande desencantamento ideológico sucede um despertar axiológico, ético e político. E ao mesmo tempo em que as “mutações por estarem grávidas de perigos, mas também de esperanças, exigem um renascimento ético”. E ainda: (RUSS, 2003, p.172):

[...] a ética contemporânea se compreende como tarefa última, que se efetua no próprio seio da recomposição do horizonte axiológico, ancorando nossa responsabilidade no coração das transformações de hoje. Entramos num período em que a ciência da liberdade (**ética**, grifo e parênteses nosso) é requerida como controle do controle e como poder sobre o poder: O pensamento ético contemporâneo se confunde com esta exigência de sabedoria. Parte da reconquista de uma razão prática de um tipo inédito, vinculada ao consenso universal (Habermas, Rawls) e a uma responsabilidade total, excluindo toda reciprocidade (Jonas). Existe aí uma tentativa de re-fundação radical, constitutiva de nosso tempo. A busca de uma ética válida para a humanidade no seu conjunto, inclusive para o gênero humano futuro, posto sob a nossa guarda ilumina a ordem ética contemporânea, que não é estranha, vê-se, às referências Kantianas. Depois de uma cura pelo sono ou silêncio, o pensamento ético contemporâneo conhece hoje um pleno despertar.

É nesse despertar do pensamento ético que há de se contrapor, como via de sobrevivência e de felicidade para a espécie humana, o homem ético e solidário ao homem econômico.

2.5 Refletindo o Caminho Percorrido.

A essa altura faz-se necessário parar e voltar nosso olhar pelo caminho já percorrido a fim de evidenciar com palavras e pensamentos-chave os pontos de luz que iluminarão a seqüência de nossa reflexão.

Iniciamos nosso texto colocando o pequeno defeito (a não determinação genética) do ser humano que o torna capaz de **ser livre e autônomo**, porém, traz o seu ônus: temos que dar **sentido à vida** e só o conseguimos se nos abirmos à **relação** com os nossos semelhantes e em sociedade. E para tal experiência, onde se transcende os limites do eu, e nos tornamos responsáveis pela vida dos outros é imprescindível a **ética**.

Consideramos ainda que na **pós-modernidade** o ser humano busca dar sentido à vida através da **tecnologia** e dos **bens materiais**, prejudicando a relação com o outro que passa pela **lei do mercado**, cujo espírito é de concorrência e de **individualismo**. Gerando uma massa de **excluídos**, com graves problemas **ecológicos e sociais**. Enquanto sociedade, estamos em crise e nesses momentos há que se contestar os valores vigentes é por esse motivo que a ética voltou ao centro do debate, como forma de busca de outra significação humana.

Mas o que é ética? Passamos para a etimologia da palavra que traz como significado costume e caráter, o que gerou a necessidade de estabelecer a distinção entre ética e moral. Sendo que à ética cabe detectar os **princípios de uma vida** conforme a sabedoria filosófica, refletindo sobre as **razões de se desejar a justiça, a harmonia** e sobre os **meios de alcançá-las**. Enquanto que a **moral** cabe as **normas e prescrições** para assegurar a vida justa e harmoniosa em comum.

Porém acrescentamos que “**ethos**” também significava em grego “**morada do humano**”, portanto **nossa casa**, a fronteira entre o humano e a natureza. Vale à pena, pela beleza, pensar que os gregos definiam a casa como o conjunto de todos os instrumentos, o lugar onde são guardados. Portanto, a casa também é o lugar onde a própria pessoa se guarda, onde se tem a consciência clara de quem é e “ficar em casa” ou “voltar para a casa”, a fim de se refazer, recompor suas forças, descansar, além de ser uma das grandes necessidades do homem. Voltar ao lugar do reconhecimento, onde se sabe quem é pelo que se é, e não pelo que faz (STORK; ECHEVARRIA, 2005, p.121). Portanto é imprescindível aos nossos dias, que voltemos à ética-casa para sermos mais humanos.

Na Antiguidade, a filosofia grega atinge seu esplendor teórico no momento de decadência da sociedade. Por seu mérito como o pai da Ética destacamos **Sócrates** como o grande perguntador, pois indagava tanto o indivíduo quanto a sociedade. Valorizava **a busca do conhecimento e da bondade para se obter a felicidade, pois ao bastava ao homem saber o que é a bondade para ser bom. Sócrates confiava no homem como um ser racional, em sua capacidade de conhecer e refletir.** Definindo ética como sendo o potencial auto-reconstrutivo da verdade, um conhecimento capaz de tornar o homem mais sábio e melhor.

Destacamos o filósofo Platão cujo elemento central de sua filosofia, a Teoria da Idéias. E nela a **Idéia do Bem como sendo a realidade suprema.** Dela dependendo todas as demais idéias, assim como todos os valores éticos, lógicos e estéticos que se manifestam no mundo sensível. Para Platão o homem só pode ser bom enquanto cidadão. Portanto propõe sua utopia em “A República” definindo como seria uma sociedade na qual ela, a bondade, poderia prosperar.

Aristóteles também foi discípulo de Platão, porém se opunha à teoria das idéias e ao dualismo de Platão. Em sua obra a *Ética a Nicômaco* que representa o primeiro tratado sobre o agir humano tratando-se da construção de uma ética científica. Destacaremos pois, os aspectos mais importante para a compreensão que se quer da obra.

Aristóteles divide a nossa psique em racional e irracional, chama de **calculativa** a parte dela que tem **a capacidade de deliberar**, distingue também o campo da teoria, do conhecimento contemplativo com o **campo da ação** onde a ética e a moral são possíveis, e isso implica em movimento, o **comportamento humano** precisa de um **princípio motor ou causa eficiente** que dependerá da **conjugação entre o intelecto e o desejo**, formando a faculdade motora.

Aristóteles vai separar ainda o campo da ação em *Poiésis* e *Práxis* e é nesta última que a Ética faz parte, pois os juízos de valores recaem sobre a ação dela mesma. Portanto o que vai **conferir valor moral ou definir o caráter ético de uma ação** será **o fim ou a finalidade de sua ação, com vistas a um Bem para todos os homens.**

Só podemos julgar acerca do valor moral de uma ação se esta for voluntária, e uma **ação é constituída** dos seguintes momentos: **Concepção, Deliberação, Decisão (escolha) e Execução.**

Outros pontos que merecem destaque são: **a responsabilidade do homem** frente aos seus atos e o seu **caráter perfectível**, pois a realidade é contingente e o caráter é resultado dos atos, por isso é importante atentar para a qualidade dos atos. Embora Aristóteles afirme que o caráter tende a cristalizar a maneira habitual de escolher e agir, coloca que não é imutável e que **somos capazes de aprender a praticar as virtudes e podemos conquistá-las mediante a uma espécie de estudo e diligência.**

Portanto há na Ética a Nicômaco a busca de uma Educação Ética, um empenho educativo para se ter uma sociedade justa. E desde a antiguidade até o século XIX o fundamento e os fins da Educação foram dados pela Filosofia sendo basicamente éticos.

Na idade Média, com o **Cristianismo**, buscamos suas contribuições que se tornaram as marcas na concepção ética ocidental que são as idéias do **dever (a lei divina inscrita em nossos corações)** e da **intenção**, pois na Antiguidade a conduta ética localizava-se nas ações e atitudes visíveis do agente moral. O cristianismo introduz pela primeira vez uma **idéia de enorme riqueza moral: a da igualdade dos seres humanos**. Todos os seres humanos sem distinção, escravos e livres, cultos e ignorantes são iguais diante de Deus e são chamados a alcançar a perfeição e a justiça

Chegamos à Idade Moderna e destacamos as sua tendência ao antropocentrismo e a idéia de autonomia. O questionamento em relação à idéia do dever como imposição externa (de Deus); bem como, as respostas, primeiro de Rousseau que considerou tanto a **consciência moral** quanto o **sentimento do dever, inatos**. E depois Kant que difere o reino da natureza do reino humano da práxis onde as **ações** são realizadas **racionalmente por finalidade e liberdade**, ou seja, operadas pela **razão prática** que instaura as normas e fins éticos, impondo-os si mesma, e trata essa imposição **de dever**.

Kant define o **dever** como uma forma que deve valer para toda e qualquer ação e por isso o dever é um **imperativo categórico** expressa na fórmula: “Age em conformidade apenas com a máxima que possas querer que se torne uma lei universal.”

Outro aspecto importante da obra de Kant a se considerar é o seu **antropocentrismo ético**, assim como o sujeito conhece o objeto, a consciência

moral dá a si mesma sua lei. O **homem** é, portanto, **o centro tanto do conhecimento quanto da moral.**

A esse pensamento, Hegel contrapõe afirmando que **somos seres históricos e culturais** e que além das vontades subjetivas há a objetiva que é impessoal, coletiva, social, pública. E a vida ética se dá pelo acordo entre ambas.

Encerramos a idade moderna com as considerações sobre o Racionalismo ético por constituir a tradição filosófica até o final do século XIX e suas duas correntes a intelectualista e a voluntarista. Ambas concordam com a idéia de que somos seres passionais, cheios de desejos cegos, desenfreados e desmedidos cabendo a razão seja como inteligência ou vontade controlá-los e para isso é indispensável à educação moral.

E ao encerrarmos a idade moderna cabe esta observação de Andrade:

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 para 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 dessas “direções corretas” **a pluralidade ética não encontra acolhimento**, pois fica subsumida pelas exigências da unidade. (2007, p. 43).

Quanto à ética na contemporaneidade origina-se como uma reação contra o formalismo, o racionalismo absoluto e a fundamentação transcendente da ética. São os valores materiais e não mais as leis formais que passam a garantir o controle do existir humano. Destacamos Nietzsche como o pensador anti-racionalista e sua ética dos melhores, bem como o **desenvolvimento do niilismo** sendo versão do desencantamento da modernidade. Além do alerta à Educação a fim de redimensionar seu programa prescritivo, pois põe em questão o caráter de universalidade da ética e o sentido de educar para o aperfeiçoamento moral.

Como principais correntes anti-racionalista temos: O Existencialismo, o Pragmatismo, a Psicanálise, O marxismo, o Neopositivismo e a Filosofia Analítica, embora haja nos dias atuais a presença das doutrinas anteriores.

No Existencialismo com Kierkegaard e Jean Paul Sartre, para ambos o que **vale é o homem concreto, o indivíduo, isto é a sua subjetividade.** Contrapondo-se através do irracionalismo absoluto e um individualismo radical ao racionalismo hegeliano.

A ética de Sartre além do **individualismo** é marcada pelo **libertarismo**, pois cada indivíduo escolhe livremente e assim cria seu valor.

O Pragmatismo ligado ao desenvolvimento técnico e científico e a **mercantilização das várias atividades humanas**. Identifica como **verdade o que útil**. E a crítica é que reduz o comportamento moral aos atos que levam ao êxito pessoal.

Segundo Vasquez é lícito se falar de uma ética de inspiração psicanalítica pelo **conceito novo do inconsciente**, sua influência no comportamento humano e a sexualidade ser a força determinante de nossa existência. Tendo como expoente Freud que em sua teoria afirma que existe em nossa personalidade o **ego** correspondente a consciência, o **id** que busca a satisfação dos desejos e o **superego** ou censura moral. A psicanálise auxilia o sujeito no autoconhecimento.

No Marxismo, o **homem** é um **ser produtor, transformador, criador, social e histórico**. Para Marx os homens necessitavam de uma nova moral superando a antiga moral baseada em relações sociais alienadas, e a nova exigem a **participação consciente** dos homens.

Com o Neopositivismo e nas Filosofias Analíticas que concentram sua atenção na **análise da linguagem moral**. Onde a ética não pode definir o bom que **só pode ser captado por meio de intuição**, bem como os conceitos do dever, da justiça, e da obrigação.

E finalizamos com a ética contemporânea sendo entendida como a **ciência da liberdade** e requerida **como controle do controle e como poder sobre o poder. Parte da reconquista da razão prática, vinculada ao consenso universal e a uma responsabilidade total**.

Faz-se necessário retomar a intenção inicial, para concluirmos este capítulo, cujo título é "O papel da ética na formação do ser humano". Como havia referido antes, impus a mim mesma a pergunta socrática "O que é Ética" busquei definições e persegui compreender o conceito, sua característica e natureza no decorrer do tempo, daí os subtítulos: Ética na Antiguidade, na Idade Média, Moderna e Contemporânea. Espero por esse caminho percorrido, além de preencher algumas lacunas da minha formação, ter estabelecido um referencial teórico sobre ética que subsidiará a continuidade do trabalho.

Porém, há ainda muito a se explorar e outros nomes a se mencionar, mais especificamente em nossa contemporaneidade, mas agora com outro objetivo e outra relação, que formulo através da questão: Qual seria a melhor maneira de se ensinar os jovens a terem uma conduta ética no plano pessoal e na vida pública, tornando-se cidadãos éticos?

Através dessa questão fica clara a intenção da busca pelo fazer correto, pelo método, ou quiçá a receita pronta. Como seria boa essa descoberta... Contudo, outra provocação socrática, a pergunta: A virtude pode ser ensinada? Não nos deixa enganar, não há receitas prontas, mas caminhos e processos a serem percorridos e construídos, há a travessia, outrora mencionada. Porém essa antiga questão é pertinente em nossos dias e com o seguinte acréscimo segundo Carvalho (2002, p.41): “a virtude pode ser ensinada a todos”? Ouso ainda a formulá-la desta maneira: “Será que a ética pode ser ensinada a todos os alunos da escola pública?”.

E para tanto estudaremos, no próximo capítulo sob a perspectiva educacional, novos caminhos que se descortinam no horizonte sob a luz de novos paradigmas, despertando esperanças e crença na possibilidade de um processo ensino-aprendizagem onde a ética seja o potencial para a reconstrução do humano em comunhão consigo mesmo, com o outro, com o cosmo e com Deus.

3 EDUCAÇÃO ÉTICA EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO.

Reparai: [...] entre o semeador e o que semeia há muita diferença: (...) o semeador e o pregador é o nome; o que semeia e o que prega é a ação; e as ações são as que dão o ser ao pregador. Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, não importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo. [...] O pregar que é falar, faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras.

PE Antonio Vieira. (Sermão da Sexagésima)

3.1 A Palavra da Lei: A educação ética-cidadã, Direito e Dever humano.

Vamos então às palavras que não mais estão soltas ao vento, mas presas pela tinta da vontade dos homens no papel da lei.

A preocupação com a educação ética ou moral na legislação esteve presente desde 1826 quando o primeiro projeto de ensino público foi apresentado à Câmara dos Deputados e previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Em 1909 quando foi criado o elenco de matérias num currículo nacional, nas finalidades do ensino foi estabelecida a educação moral. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, preocupa-se pela formação dos jovens em ser uma formação da personalidade integral, sendo uma formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, antes da ditadura militar, previa-se a formação moral e cívica do aluno. Já em tempos de ditadura, na Lei nº. 5.692/71 instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil, ou seja, como disciplina do currículo na formação básica.

Mesmo sabendo que historicamente na legislação houve a preocupação da formação ética ou moral do aluno, há alguns posicionamentos como: A escola pública não é capaz de dar uma formação ética eficaz a seus alunos, portanto não deve entrar nessa empreitada. Outros tantos afirmam que o objetivo da escola é ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade, e a formação ética é mais ampla cabendo a outras instituições. E ainda há certo preconceito e desconfiança de tal educação pela lembrança dos tempos da ditadura militar, quando foi imposta como disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem os fundamentos desses argumentos, porém afirma que “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos”, e apresenta uma proposta que se difere das antigas explicando por quê:

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social, capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade seu poder é limitado. Todavia tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante. Então ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que, tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação. (BRASIL, 1998, p.73).

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, encontramos valores éticos já em seu preâmbulo:

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 (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 1º, traz como fundamento da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana e isso é um valor moral, portanto ao agirmos em relação ao outro devemos fazê-lo de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações.

E no artigo 3º da Constituição Federal, em seus objetivos fundamentais da República estão evidentes os valores morais como justiça, igualdade, solidariedade:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária: garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

As bases morais escolhidas pela sociedade brasileira são ainda mais evidenciadas no título 11, art. 5º. I) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; (...) III) ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; ((...) VI) é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...); X) são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas (...).

Além dos ideais e objetivos para um Estado democrático, em seu artigo. 205 a Constituição Federal trata a educação para todos como um direito, mas também um dever do próprio Estado e da família com a seguinte redação:

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.

Pode-se dizer que houve na Constituição Federal a eleição de um conjunto central de valores necessários ao convívio entre os membros de uma sociedade que se quer democrática. Portanto, não há qualquer perspectiva de “relativismo moral”, ou seja, cada indivíduo elege os valores que quer, nem uma anomia, com sua total ausência de regras.

Às vezes nos deparamos com a seguinte colocação: esse conjunto de valores não cerceia a liberdade tão valorizada em uma sociedade democrática? Os PCNs ao tratarem desse assunto, afirmam que ao contrário, esse conjunto central de valores em nossa Constituição Federal é a base que possibilita a liberdade humana e coloca fronteiras precisas para que todos possam usufruir dela, para que todos possam preservá-la.

Ressalta ainda que:

Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o ser humano deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem. (BRASIL, 1998, p.70).

Sob essa ótica, a lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca em seu artigo 2º que: “A educação... 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...**”.

Especificamos a Seção III – Do Ensino Fundamental, objeto de nossa pesquisa, em seu:

Art.32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; (BRASIL, 1996).

Nos mais importantes documentos educacionais, esse objetivo de formar jovens com condutas fundadas no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, portanto, uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética é o ideal de educação, recebendo atenção e tratamento especiais.

Pode-se dizer que houve na Constituição Federal a eleição de um conjunto central de valores necessários ao convívio entre os membros de uma sociedade democrática. Portanto, não há qualquer perspectiva de “relativismo moral”, ou seja, cada indivíduo elege os valores que quer, nem uma anomia, com sua total ausência de regras.

Não somente nesses documentos oficiais, o objetivo de uma formação ética e para o exercício da cidadania é considerado como prioritário, assim também o é nos documentos das escolas, quer pública ou privada, vamos exemplificar com o que consta na Proposta Pedagógica da Escola de Tempo Integral, objeto dessa pesquisa, em seu item 3: Objetivos da escola (p.10):

Preparar o jovem para participar como cidadão de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao

longo da vida, é o desafio que temos pela frente; portanto, nossa escola atribui como objetivos: o aprimoramento do educando como ser humano sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Esse discurso, reconhecendo os direitos e deveres de todos os seres humanos, que quando atendidos tornam essas pessoas cidadãos, está expresso, não somente nos dizeres dos professores e de outros profissionais da educação, nos materiais didáticos. Mas até mesmo a mídia, claro com outra ideologia, evidencia a necessidade da educação institucional ter como meta formação ética e cidadã, ao menos no discurso atribuem um valor especial, deixando de ser um tema específico aos profissionais da educação para se constituir em interesse público. E por que esse interesse?

Segundo Gardner (1999, p.13) esse interesse se dá em todas as partes do mundo, pois há: “a convicção de que a qualidade do sistema educacional de uma nação será uma das principais determinantes – talvez a principal – de seu êxito durante o próximo século e para além dele”.

Portanto, legitimar o conjunto central dos valores morais, através do conhecimento dos mesmos sendo considerados válidos e necessários, é tarefa de toda a sociedade que como vimos já os tem em seu discurso, pois se trata do exercício pleno de cidadania.

Ampliando nossos horizontes, tornando-os globalizados, podemos afirmar que um dos aspectos positivos dos dias atuais em todo o mundo é o interesse por uma educação ética-cidadã, bem como a crescente importância dada aos Direitos Humanos. É evidente que há ainda muito a se conquistar, porém a concepção dos Direitos Humanos como universais e naturais tem reconhecimento de grande parte das nações. São universais, pois se referem às pessoas humanas em sua universalidade e naturais porque existem antes de qualquer lei, referem-se à dignidade intrínseca da natureza humana.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, os Direitos Humanos são apresentados como o ideal comum a ser atingido por todos os seres humano, objetivando que todos se esforcem através do ensino e da educação pela promoção e respeito a esses direitos e liberdades. Há que se lembrar o conceito Kantiano “jus cosmopoliticum” onde a violação do direito em uma parte da Terra seria sentida por todas as outras.

Em seus primeiros artigos reconhece que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos e sendo dotadas de razão e consciência, devem agir com espírito de fraternidade. Tendo direito à vida e a liberdade.

Quanto à liberdade Andrade (2007, p.88) a coloca como denominador comum, lembrando-nos que as sociedades humanas devem ser constituídas e organizadas sobre o reconhecimento desse anseio mundial, formando uma sociedade humanizada cujo valor intrínseco é a dignidade da pessoa humana, pois afirma que: “A dignidade só é possível com a liberdade, porque somente o homem livre é digno, pois terá reconhecida sua honradez, a nobreza de ser humano.”

A mesma autora citando Soares (1988, 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. (SOARES apud ANDRADE, 1988, p.44)

Considerando ainda a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto à educação, prevê em seu artigo XXVI que toda pessoa tem direito a instrução que será gratuita e obrigatória em seus graus elementares e fundamentais.

E:

[...] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao citarmos a Constituição Federal, percebe-se que o compromisso com os Direitos Humanos está ali presente, porém nela os direitos são atribuídos aos cidadãos, portanto os direitos do cidadão são políticos por serem ligados a um determinado tipo de sociedade, no caso o Estado brasileiro, com ordem jurídico-política específica, que define quem é cidadão, garantindo seus direitos e deveres a fim de exercerem plenamente sua cidadania.

Mas ao afirmarmos que os direitos humanos são universais e naturais e os direitos do cidadão são políticos, há que se considerar que ambos são

construídos historicamente, ou seja, que se modificam dialeticamente e que os novos direitos estão para a geração seguinte.

Na perspectiva de legado à geração futura, é que Andrade (2007, p.90) ressalta:

[...] 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**, aos 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.

Situando-nos na segunda geração que tem por responsabilidade deixar como legado à terceira geração além dos direitos sociais plenamente estabelecidos e exercidos, a construção dos direitos coletivos ou direitos de solidariedade planetária no processo histórico e cultural do nosso tempo.

A fim de viabilizarmos tal processo que se dá, não unicamente, mas fundamentalmente pela educação, faz-se necessário algumas reflexões sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola, no caso, tanto o Brasil do século XXI como o mundo globalizado e suas implicações para uma educação ética-cidadã. Pois embora tenhamos leis e diretrizes que privilegiam os valores, como dizia Antonio Vieira: “são as ações, a vida, o exemplo, as obras, que convertem o mundo” e diante da realidade há uma grande distância entre o legislar e o agir.

Distância esta, que para muitos é gerada pelo fenômeno chamado globalização que aprofunda como veremos no próximo item, muitos males espirituais e morais.

3.2 O Que Vem a Ser esse Fenômeno Chamado Globalização?

Globalização o que essa palavra que está na boca do povo, ou melhor, dos povos quer dizer e qual implicação tem o seu sentido em nossas vidas?

Na França, a palavra é mondialisation, Na Espanha e na América Latina: globalización. Os alemães dizem globalisierung. Há ainda autores que tratam esse fenômeno de pós-modernidade, nós o trataremos de globalização que até o final da década de 1980, essa palavra não era usada nem na literatura acadêmica, apareceu no uso corrente nos Estados Unidos para designar o reforço das interdependências de economias e a multiplicação das redes mundiais, quer de informação, quer de distribuição e colaboração entre instituições a nível transnacional.

Embora este termo seja muito falado por ser relevante, é polêmico. A busca pelo seu significado tornou-se um desafio aos intelectuais contemporâneos e tem provocado várias reações. Para alguns estudiosos, estamos vivendo a quarta onda de globalização, sendo que a primeira se deu com a ascensão do Império Romano que articulava seu sistema legal, difundia sua moeda e protegia o comércio. Com a queda do Império, essa primeira onda acabou com o surgimento da feudalização política e comercial.

A segunda onda se deu nos séculos XIV e XV, com os grandes descobrimentos marítimos e com a abertura comercial para o Oriente. Foi nesse período que pela primeira vez fala-se em globalização da economia, e isso coube ao Arcebispo de Florença, S. Antonino (1439) que na sua Suma Teológica, tratava de ética e economia, propôs uma economia moderna concebida globalmente e cujo objetivo mais importante era promover a justiça social.

A terceira onda no século XIX, no final das guerras napoleônicas, com o liberalismo sobrepujando o mercantilismo e a democracia política ganhando espaço. Segundo Giddens, no final desse século já havia uma economia global aberta, com considerável quantidade de comércio, inclusive comércio de moedas. (2006, p. 20) Essa onda foi interrompida com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A quarta onda iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e se acelerou bastante com o colapso do socialismo em 1989-1991. E é caracterizada pelo aparecimento de organizações internacionais, pela formação de blocos regionais, como a União Européia (U.E.), pelo enorme surto de expansão das

empresas multinacionais, pelo crescimento do comércio internacional e pela interligação dos mercados financeiros, possível graças à revolução da telemática.⁶

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 82) o grupo do G7 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália) os países mais ricos ou poderosos do mundo são os que criaram e sustentam essa sociedade política global. Considera que há um Estado Global, governado pelo G7 através de uma estrutura executiva que no âmbito econômico se dá através das organizações: “BIRD, FMI, OCDE, OMC, GATT, No âmbito Político, através da ONU e Conselho de Segurança. No Social/Ideológico: ONU, Assembléia Geral, Secretaria Geral, Corte Internacional de Justiça, UNESCO, OMS, OIT. E militar: OTAN”.

É com essa estrutura que conseguem atender aos interesses do capital transnacional, impor sua hierarquia de poder transnacional, implantando nos países terceiro-mundistas, as políticas neoliberais e disseminando sua ideologia neoliberal que vê no mercado o princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade.

Na tentativa de compreendermos as premissas dessa ideologia neoliberal a fim explorarmos melhor o processo de Globalização, visto que neste processo, aquela se esconde. Buscaremos a origem, definições e ações dessa ideologia no sistema que estabelece: o Neoliberalismo.

A definição do marco conceitual do neoliberalismo implica necessariamente a compreensão da concepção de Estado em que esta ideologia se apóia. É no contexto da recessão econômica de 1929 e durante a segunda Guerra Mundial (1939-1945) que o termo neoliberalismo surge pela primeira vez. Reaparecendo na década de 70, como programa de governo na Inglaterra, com Margaret Thatcher e, nos Estados Unidos, no início da década de 80, no governo de Ronald Reagan. Na América Latina, a primeira experiência de neoliberalismo econômico foi realizada no Chile após a queda do governo Allende em 1973.

O neoliberalismo ressurgiu devido à crise do modelo econômico de Estado vigente que era o do bem-estar social ou Estado de serviços, baseado no paradigma Social-liberalismo que concebe o Estado como interventor, regulador, organizador e planejador da economia, a fim de garantir a democracia, a soberania, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.97).

⁶ Ciência que trata da manipulação e utilização da informação através do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.

Assim a papel do Estado foi redimensionado ficando evidente a política de desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços. Considera a liberdade econômica como condição para a existência das outras liberdades: política, individual e religiosa.

Buscando a conceituação do termo, encontramos em Libâneo, Oliveira e Toschi,(2008, p.97) que o neoliberalismo vem a ser:

Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou liberalismo (modelo econômico Keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica.

Para Gentili (1995, p.230) o neoliberalismo surge como uma resposta à crise do sistema capitalista. E nesta perspectiva de análise, afirma que:

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em sentido global.

Há que se perguntar quais são as “saídas” apresentadas pelo neoliberalismo à educação especialmente a brasileira. Sabemos que nos anos 90 o Brasil teve que se adequar à agenda de reformas propostas pelos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial e assim sendo fomos inseridos na nova ordem econômica mundial.

No documento “Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial do Banco Mundial (1995)” realizado basicamente por economistas, portanto dentro da lógica e análise econômica, onde as diretrizes ali definidas se voltam aos interesses do capital, numa relação de custo benefício. Inaugurando uma nova forma de ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Sendo as palavras de ordem no discurso neoliberal para a educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, etc..

Fica claro também que no plano educacional para o Brasil, o discurso neoliberal se dá no sentido de que a crise da educação pública se dá em função da ineficiência do Estado. É coerente com o modelo de Estado mínimo, redefine as funções do mesmo, ao invés de ser o principal responsável pelo fortalecimento das políticas públicas, reduz seu papel em relação à garantia dos direitos sociais principalmente nos eixos da descentralização das ações administrativas e do incentivo as parceria do setor público com o setor privado.

Portanto fica evidente que a reforma do Estado se justifica em função do processo de globalização, pois segundo Pereira, (1997, p.14):

A globalização impôs uma dupla pressão sobre o Estado de um lado representou um desafio novo – o papel do Estado é proteger seus cidadãos e essa proteção estava agora em cheque; de outro lado, exigiu que o Estado, que agora precisava ser mais forte para enfrentar o desafio, se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente.

Considerando que o atual processo de globalização diferencia-se dos anteriores, no seu âmbito, profundidade e características ou base institucional, portanto, como afirma Giddens (2006, p.21): “não hesitaria, [...], em dizer que a globalização, tal como estamos experimentando, é sob muitos aspectos não só nova, mas também revolucionária.” É revolucionária por permitir a emergência de várias e divergentes formas de reações sobre os fenômenos globais. Afirma ainda que a nova globalização não pode ser vista como fenômeno exclusivamente econômico:

[...] A globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica. Foi influenciada acima de tudo por desenvolvimentos nos sistemas de comunicação que remontam apenas ao final da década de 1960. (ibid. p.21).

Na visão Santos (2005, p. 30), a globalização simboliza o auge do processo de internacionalização do mundo capitalista e pode ser explicada pelos seguintes fatores: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta. Além da existência de um “motor” único da História, que é a mencionada mais-valia universal:

Estabelece ainda uma relação de causa e efeito entre o progresso técnico atual e as demais condições de implantação do atual período histórico, afirmando que:

É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo do acontecer mundial. Por outro lado, sem a mais-valia globalizada e sem a unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia (SANTOS, 2005, p.27).

A esse respeito Giddens (2006, p. 20) adverte que na nova economia eletrônica global, administradores de fundos, bancos, empresas, etc., podem transferir vastas quantidades de capital de um lado para outro do mundo apenas com um “clique de mouse” e ao fazê-lo, podem desestabilizar economias que pareciam estáveis, exemplificando o ocorrido na Ásia.

Nesse contexto é que para Santos emergem três visões da globalização: fábula, perversidade e possibilidade.

A globalização como fábula está relacionada aos mitos como: o da aldeia global que o autor coloca da seguinte forma: “Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas”, Em sua opinião, uma vez que a interação global é mediada pelas tecnologias de informação e o acesso a estas é desigual, a aldeia global é parcialmente verdadeira (SANTOS, 2005, p.18).

Em decorrência desse mito há o da contração do espaço, “para aqueles que podem viajar” e o do tempo. Para o autor o mundo só é aldeia global quando considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade, pois os homens não são igualmente atores desse tempo real, potencialmente ele existe, mas socialmente é excludente por ser privilégio de alguns. Há ainda o mito velocidade do cotidiano que também está para os que desfrutam das vantagens tecnológicas.

Já o mito da desterritorialização é falso na medida em que o exercício da cidadania ainda está vinculado ao Estado nacional, desmitificando a idéia do “cidadão global”. O tão falado desfalecimento das fronteiras como imperativo da globalização o autor nos coloca:

De fato as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro de um território [...] Por outro lado, o exercício da cidadania, mesmo se avança a noção de moralidade internacional, é ainda, um fato que depende da presença e da ação dos Estados nacionais. (SANTOS, 2005 p.42).

A globalização como perversidade é “o mundo tal como ele é”. Para o autor o caráter perverso da globalização atual se dá pela emergência de duas violências que chama de dupla tirania: a tirania do dinheiro que representa o motor da vida econômica e social. E a da informação expressa no modo como ela é distribuída à humanidade, pois “O evento já é entregue maquiado ao leitor, ao ouvinte, ao telespectador, e é também por isso que se produzem no mundo de hoje, simultaneamente, fábulas e mitos”. Ambas estão intimamente relacionadas (SANTOS, 2005, p. 20).

Há concordância entre Santos e os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.67) quanto à mediação ou tradução da realidade pela mídia. Acrescentando que sob o ponto de vista capitalista, a informação constitui-se um bem econômico, uma mercadoria fundamental para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Tornando-se a base de uma nova forma de divisão social e de exclusão, de um lado os que têm o monopólio da informação verdadeira e atual sem manipulação; de outro, os excluídos desse exercício ficam a mercê das informações que circulam no espaço público, informações para a massa, com o objetivo de entretê-la e doutriná-la.

Santos ainda afirma que essas violências são os alicerces do discurso único neoliberal, que não aceita discussão e exige obediência imediata e fundam uma forma de totalitarismo muito forte e insidiosa, porque se baseia em noções que parecem centrais à própria idéia de democracia: – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância - porém utilizadas para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo. Além disso, suas bases são: a competitividade que comanda nossas formas de ação. O consumo que comanda nossas “formas de inação”. E a confusão dos espíritos que impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós – o globalitarismo:

Ao abordar o termo competitividade, Santos afirma que a competitividade atual tem a guerra como norma e elimina toda a forma de compaixão encontrada na concorrência que exigia o respeito a certas regras de convivência preestabelecidas. Considerava a concorrência até saudável, pois a batalha entre agentes era para melhor empreender uma tarefa e obter melhores resultados finais. Já a competitividade provoca um afrouxamento dos valores morais

e um convite ao exercício da violência. “Há, a todo o custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar o seu lugar” (ibid., p. 46)

E isso justifica os individualismos cujo conceito estende: na vida econômica, na batalha das empresas umas contra as outras. O individualismo na ordem política quando os partidos se esquecem dos princípios políticos e se tornam eleitores. O individualismo na ordem do território sendo que cidades e regiões brigando entre si e reclamando “soluções particularistas”.

Na ordem social e individual, o individualismo também é bélico, pois constitui o outro como coisa. “Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociabilidade atual”. E nessa esfera da sociabilidade o autor acrescenta:

[..] Na esfera da sociabilidade, levantam-se utilitarismos como regra de vida mediante a exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante de uma ética pragmática individualista. É dessa forma que a sociedade e os indivíduos aceitam dar adeus à generosidade, à solidariedade e à emoção... (ibid. p.54)

Afirma ainda que **a perda de influência da filosofia na formulação das ciências sociais**, cuja interdisciplinaridade acaba por buscar inspiração na economia, o que gerou o empobrecimento das ciências humanas e a conseqüente dificuldade para interpretar o mundo. (ibid., p.47) Completando o pensamento:

[...] a ciência econômica se torna, cada vez mais, uma disciplina da administração das coisas ao serviço de um sistema ideológico. É assim que se implantam novas concepções sobre o valor a atribuir a cada objeto, a cada indivíduo, a cada relação, a cada lugar, legitimando novas modalidades e novas regras da produção e do consumo. [...] Essa nova lei do valor – que é uma lei ideológica do valor – é uma filha diletta da competitividade e acaba por ser responsável também pelo abandono da noção e do fato da solidariedade. Daí as fragmentações resultantes. Daí a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação, Daí o desapareço à saúde como um bem individual e social inalienável. Daí todas as novas formas perversas de sociabilidade que já existem ou se estão preparando neste país, para fazer dele – ainda mais – um país fragmentado... (ibid., p.47)

Outro aspecto importante a ser destacado na obra de Santos é a questão do consumo. Antes ao se falar em autonomia de produção significava que uma empresa além de assegurar a produção, manipulava a opinião através da publicidade. Sendo assim o fato que gerava consumo era a produção. Mas não é o

que ocorre em nossos dias, pois as empresas hegemônicas produzem primeiramente o consumidor para depois produzirem os bens e serviços.

Então, na cadeia causal, a chamada autonomia de produção cede lugar ao despotismo do consumo. Daí o império da informação e da publicidade. Tal remédio teria 1% de medicina e 99% de publicidade. [...] esse é o caso de tantas mercadorias cuja circulação é fundada numa propaganda insistente e frequentemente enganosa. Há toda essa maneira de organizar o consumo para permitir, em seguida a organização da produção. (ibid. p.49)

O consumo é adjetivado como sendo um grande emoliente, e produtor de imobilismos além de ser um veículo de narcisismos, através dos seus estímulos estéticos, morais e sociais. Aparecendo como o “grande fundamentalismo” dos nossos dias por alcançar e envolver todas as pessoas.

A competitividade associada ao consumo despótico contribui para aprofundar a confusão dos espíritos, pois levam ao “emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo”. Esquecendo que são cidadãos e passando a ser apenas consumidores.

Numa postura radical o autor afirma que no Brasil jamais houve a figura do cidadão, pois as classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, “jamais *quiseram* ser cidadãs”; e destacando a classe média foi condicionada a apenas querer privilégios e não direitos. “Os pobres jamais puderam ser cidadãos”, (ibid. p. 50).

Essa afirmação fica tristemente potencializada se considerarmos que no fim do século XX havia mais de 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia, define que ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo.

Constata que no último meio século os países subdesenvolvidos conheceram pelo menos três formas de pobreza e do ponto de vista moral e político, três forma de dívida social. A primeira é chamada de pobreza incluída, pois é acidental, residual ou sazonal produzida em certos momentos do ano. Depois veio a chamada de marginalidade, reconhecida como a “doença da civilização”, pois era produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, interna ou internacional. Havia a esperança de ser corrigida pelas mãos dos governos.

Porém chegamos ao terceiro tipo, à pobreza estrutural, ela não é mais local, tornou-se globalizada, pois está em toda a parte do mundo, sendo a mais

dolorosa sob o ponto de vista ético é que essa pobreza impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável.

Para Dussel, (2002, p. 66) a pobreza é o segundo do limite absoluto do capital ao constatar que, nos dias atuais, a miséria cresce em todo o planeta. Trata-se da “lei da modernidade” que produz uma acumulação de miséria proporcional à acumulação do capital. O primeiro limite absoluto é a morte da vida na sua totalidade pelo uso indiscriminado de uma tecnologia antiecológica, pois a natureza só é um meio de produção e corre o risco de ser consumida e destruída.

É a partir desse horizonte planetário do sistema-mundo, é a partir “deste duplo limite que configura uma crise terminal de um processo civilizatório: a destruição ecológica da vida no planeta e a extinção da própria vida humana na miséria e na fome da maioria da humanidade” (DUSSEL, 2002, p. 66).

E pela leitura que faz da realidade, diante de tantos excluídos como falar de ética, cidadania ou no ideal de democracia plena, não se pode, visto que estão à mercê da perversidade sistêmica, pois a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade onde:

Os papéis dominantes, legitimados pela ideologia e pela prática da competitividade, são a mentira, com o nome de segredo da marca: o engodo, com o nome de marketing; a dissimulação e o cinismo, com os nomes de tática e estratégia. É uma situação na qual se produz a glorificação da esperteza, negando a sinceridade, e a glorificação da avareza, negando a generosidade. Desse modo, o caminho fica aberto ao abandono das solidariedades e ao fim da ética, mas, também, da política. Para o triunfo das novas virtudes pragmáticas, o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário. Estas são as razões pelas quais a vida normal de todos os dias está sujeita a uma violência estrutural que, aliás, é a mãe de todas as outras violências (SANTOS, 2005, p.61).

Porém, há limites para essa globalização perversa e o autor firma que há possibilidade de uma outra globalização. Na sua visão, não se trata apenas de uma utopia, pois os fatos não estão sustentando o globalitarismo, Há uma boa parcela da humanidade que se desinteressa ou é incapaz de obedecer às leis normas, regras, mandamentos oriundo da racionalidade hegemônica, havendo o aumento dos “ilegais, irregulares e os informais” daqueles que representam uma etapa superior da produção de consciência, a conformidade sem o conformismo.

Há, portanto, processos paralelos que ele chama de variáveis ascendentes cuja existência é sistêmica revelando a produção de um novo período, sinalizando a transição para um novo período histórico, pois essa idéia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade.

O crescente desencanto com as técnicas, e a recuperação do bom senso, ou seja, a emergência de contra-racionalidades ou de outras formas de racionalidade, e “estas são produzidas e mantidas pelos que estão “embaixo”, sobretudo os pobres, que na convivência com a escassez e com o outro e no enfrentamento das diversidades buscam soluções urgentes e tomam consciência através do conhecimento das novas possibilidades, e é nessa luta que deixam de ser consumidores e assumem o seu papel de cidadão, pois buscam soluções centradas no homem, comprovando a existência de condições objetivas e intelectuais para superar a tirania do dinheiro e da informação.

Argumenta que um projeto alternativo nacional baseado nas mesmas técnicas hoje utilizadas pelo capital viabilizará uma globalização mais humana, e isso já ocorre em áreas da sociedade em que a divisão do trabalho se produz de baixo para cima, pois a produção do novo e a sua difusão não ficam mais cerceados ao monopólio do capital, mas pertence ao domínio do maior número, possibilitando a emergência de um verdadeiro mundo da inteligência.

O autor convida o leitor para um debate civilizatório, Este debate civilizatório se daria sob a base das filosofias produzidas nos diversos continentes, não cabendo o racionalismo tecnocrático presente na filosofia hegemônica.

Comungando com esse pensamento temos em Dussel (2002, p.77) a seguinte colocação:

Até o presente, a “comunidade hegemônica filosófica” (europeu-norte-americana) não outorgou nenhum reconhecimento aos discursos filosóficos dos mundos que hoje se situam na periferia do sistema-mundo. E esse reconhecimento da dignidade de outros discursos da modernidade fora de Europa é um fato prático que a ética da libertação tenta tornar inevitável, visível, peremptório. Esse reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de libertação “da filosofia”.

Santos ousa pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe das condições objetivas, materiais e intelectuais para “superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória”, pois basta que haja a complementação das duas grandes mutações já gestadas: a mutação tecnológica através da democratização do seu uso e a mutação filosófica

da espécie humana esta, no entanto, é pouco falada, porém há condições também nos dias atuais “que podem assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa, e também do planeta” (SANTOS, 2005, p.174).

Corroborando com a idéia de um novo porvir, de uma nova ordem global, Arruda em sua “Socialização Personalizante: a ética da solidariedade” nos coloca que:

[...] O mundo atual é duro para as maiorias, mas ele não é o único mundo real, pois dentro dele encontram-se em potencial as sementes de uma outra realidade [...] Cada um de nós tem não só o direito de sonhar com ela, mas também a co-responsabilidade de ajudá-la a vir à luz e a desabrochar. (ARRUDA, 2000, p. 43).

Por reconhecer a existência de outro movimento de globalização que denomina como o da globalização da consciência humana, bem como da possibilidade de outro processo de organização das relações produtivas, é que afirma: “Ambos são sinais de esperança e carregam em si a força irradiante de uma ética superior.” (ibid. p.43)

Diante do colapso “da coletivização” que fora distorcida na “forma estatista e totalitária de edificá-la”, gerou a crença que o “socialismo está morto e que o capital e o mercado são vencedores definitivos” (ibid., p.42). Atrofiou o espírito de cidadania e houve “a prevalência em nível global da ideologia da “res privata” a “res pública”. O autor num movimento dialético nos dá a impressão que no futuro estaremos vivendo a síntese desses dois regimes pois afirma que:

“O objetivo de longo prazo é reintegrar a economia no ecossistema social nacional e global, convertendo-a de fim em meio de gerar bem-estar a cada um e a todos os cidadãos. A rejeição do mercado total e da sua ética não significa nem a abolição total do mercado nem o fortalecimento absoluto do Estado. Visa, sim, promover a sociedade e cada um dos seus componentes a sujeitos ativos da economia. No plano político econômico, isto implica na democratização do Estado, a fim de que sirva de motor político de uma estratégia participativa e solidária de desenvolvimento, e da propriedade de bens produtivos, de forma a garantir a participação de todos os que trabalham no controle e gestão desses bens”. (ibid, p.43-44)

Isso já vem acontecendo em escala crescente, e surpreendentemente nos E.U.A onde quase 1.500 empresas que eram privadas passaram para a propriedade social dentre elas cita como exemplo a megacorporação a United Airlines. Portanto há sim a possibilidade do mercado estar sob o controle da

sociedade e de um Estado democratizado, porém há que se ter, no plano cultural, um rompimento profundo com a racionalidade e com a ética do mercado.

E a partir daí redefinir o ser humano como “um ser-em-relação, consciente dos desafios comuns a enfrentar e de uma existência comum a compartilhar. O mercado passa a ser visto como uma relação entre agentes sociais conscientes e a economia como “subsistema aberto num contexto mais amplo do ecossistema social, responsável por responder às necessidades materiais de todos os cidadãos das sociedades nacional e global de forma justa e sustentável”. O trabalho seria libertado da prisão salarial e passaria a ser valorizado, enquanto práxis comunicativa e criativa. “inaugurando não uma sociedade livre do trabalho, mas uma sociedade do trabalho livre” (ibid, p.44) E dessa forma as bases da ética do desenvolvimento centrado no ser humano estariam dadas.

E citando Teilhard deChardin, diz que:

A condição para que a humanidade cresça espiritualmente , à medida que se socializa, é que as pessoas e as nações, tomadas no processo do seu desenvolvimento, se aproximem umas das outras [...] Não por coerção, nem por subordinação a uma tarefa comum, mas por unanimidade, por comunhão num mesmo espírito. Unanimidade que preserva as diferenças, mas não hierarquiza que longe de diminuir a personalidade de cada participante, a acentua, a enriquece, a liberta de si própria, enfim superpersonaliza. (TEILHARD DE CHARDIN apud, ARRUDA, 2000, p.46).

Para Giddens, as mudanças estão criando algo que nunca existiu antes, uma sociedade cosmopolita global. Esta ordem global está emergindo de uma maneira anárquica, não é firme nem segura o que gera em nós o sentimento de impotência que não é sinal de deficiências individuais, mas reflete a incapacidade de nossas instituições e nos convoca a reconstruir as que temos, ou criar novas (GIDDENS, 2006, p.29).

Há ainda posicionamentos europeus convergentes a esses basicamente americanos, como os dos autores alemães Martin e Schumann que propõem como alternativas a volta da democracia, a restauração do papel da economia, e a valorização do trabalho humano. Apenas uma observação os operários das fábricas alemãs passaram a trabalhar cerca de 28,8 horas/semanais, aumentando sua produtividade em 20% segundo a revista Business Week

Essa diminuição de carga horária tem, entre outros fatores, como base a filosofia dos movimentos culturais como “Slow Down” na Suécia, Slow Food⁷ na Itália, que se complementaram no movimento “Slow Europe”. Contrapondo-se ao fast (rápido) e ao “*do it now*” (faça já) dos americanos. Questionando a pressa e a loucura gerada pela globalização no desejo de ter quantidade, nível de vida, em contraponto ao ter qualidade de vida e qualidade do ser.

Para os 100.000 integrantes em todo mundo do movimento Slow Food há uma nova lógica de produção alimentar, desenvolvendo programas de educação alimentar a favor da biodiversidade. Têm como princípios que o alimento deva ser bom, limpo e justo, pois o movimento acredita que o alimento deva ser bom, ter bom sabor, deva ser cultivado de maneira limpa, sem prejudicar a saúde e o meio ambiente. E justo, os produtores recebendo o que é justo pelo seu trabalho. Consideram-se Co-produtores e não simples consumidores, pois tendo informação sobre como alimento é produzido e apoiando os produtores tornam-se parceiros no processo de produção. Tais movimentos são exemplos de se pensar e agir diferente. Faz-se necessário que prestemos atenção para as perspectivas futuras, naquilo que pode vir a ser uma nova realidade. .

Mesmo vivendo uma das maiores crises econômicas, pois a economia capitalista tem crises cíclicas, de prazos curtos e crises longas. A que estamos vivendo é longa pela profundidade e pelos efeitos de maior extensão no tempo. Começou no setor financeiro dos E.U.A, com créditos fictícios, depois estendeu-se ao setor produtivo e ao conjunto da economia norte-americana ao conjunto da economia global. Põe em xeque o fazer dos executivos e economistas, bem como suas teorias.

Em entrevista recente o autor James Hunter⁸ afirma que: “administrador ético é mais importante do que nunca” e que nos E.U.A. existe uma maior demanda por moral e ética na liderança devido aos abusos cometidos. E frente à questão de como conciliar os nossos objetivos pessoais com os da sociedade ao gerir uma empresa. Responde claramente: “adotando uma estratégia holística”. E acrescenta: “Pensar apenas em nós mesmos, tirando vantagens da

⁷ Slow Food: site www.slowfood.com. Segue o conceito da ecogastronomia, reconhecendo as fortes conexões entre o prato e o planeta.

⁸ James Hunter, consultor e escritor. É de sua autoria o livro “o Monge e o Executivo: Uma História sobre a essência da liderança”, é uma espécie de bíblia da gestão de pessoas que virou moda nos últimos 4 anos. Concedeu entrevista ao jornal “Folha de São Paulo no dia 26/04/2009, caderno dinheiro B9.

economia do ambiente ou dos empregados pode até funcionar no curto prazo, mas não é sustentável. Em longo prazo vai desandar”.

Afirma que as empresas que não **cuidarem** dos seus funcionários e clientes não serão sustentáveis a longo prazo, cita o exemplo da Toyota que emprega o conceito de **liderança servidora** é a única em seu ramo que vai bem e que as outras estão quebrando. As empresas “ótimas” reconhecem que para sair da crise melhores do que entraram **devem focar nas pessoas**. Enquanto as ruins estão pensando em cortar treinamento, benefícios etc. Lembra, porém que é de pessoas que as grandes empresas são construídas.

E nesse momento crucial há que se saber que a história humana não acaba, o horizonte não está fechado e há que se introduzir uma outra forma de pensar, ou ainda resignificar em nossos dias uma verdade há tanto tempo anunciada: o cuidar/amar o outro. Não podemos esquecer que o eu não pode ser sozinho, pois só pode haver o eu em relação ao outro, portanto, é através do princípio ético de solidariedade e responsabilidade, que seremos um. Estamos sim, em uma espécie de desordem global, mas nutrimos grande esperança que dessa situação possa emergir uma outra ordem mais humana e humanizadora.

Cabe lembrar aqui de Paulo Freire que escreveu na Pedagogia da indignação, indicando este mesmo princípio:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... (FREIRE, 2000, p.67).

Ao ser perguntado pelo caos atual, Morin responde que não se pode imaginar um mundo de pura harmonia, sem conflitos ou desordem, porém, o caos dos nossos dias traz um poder de destruição e de regressão muito grande. Chama a Terra de Titanic que é propulsionada por quatro motores: a ciência, a técnica, a indústria e a economia. A ciência e a técnica criam poderes gigantescos e não estão controladas nem pela ética e nem pela política, a economia só visa lucro e a política está “esclerosada e hipermiópe”. (MORIN, 2003, p.174).

Diante desse caos urge “regenerar a política e ligá-la a ética.” O autor

acredita que há um novo começo que se opera, na vitalidade que “borbulha nas entranhas da nossa sociedade, nas forças de regeneração política e social que estão em estado latente”. Citando o poeta Hölderlin que diz: onde cresce o perigo, cresce também o que salva, encontra mais esperança “possibilidade maior de inteligência e uma maior consciência: (ibid. p.174.)

3.3 - Impactos da globalização impulsionados pelas políticas neoliberais para educação.

Para Santos Filho (2005, p.10), o desafio contemporâneo da educação em todos os países do mundo: é o da globalização, visto que a educação deve responder em nível mundial às perspectivas já abertas e traçadas por três “passagens”, desafios ou horizontes: da comunidade local à sociedade mundial onde a comunicação já é universal, da coesão social à participação democrática com o fim da exclusão, do crescimento econômico ao desenvolvimento humano compreender-se a si mesmo e aos outros, gerindo a vida pessoal e de relação.

Diante desse desafio percebemos na educação a luta antagônica entre a ditadura do mercado (projeto neoliberal) como regulador das relações humanas e, por outro, a tentativa de manter a democracia como valor universal, a cidadania plena e a solidariedade como base utópica como já referendados nos principais documentos educacionais. Porém fica nítido que a educação brasileira com as mudanças estabelecidas responde a intenção de alimentar e perpetuar a globalização neoliberal competitiva e a inserção subordinada da nossa economia ao sistema do capital mundial. E tem servido segundo Arruda para:

[...] moldar, ajustar crianças e jovens aos valores e aspirações vigente, ou ainda mais lamentável, à ausência de aspiração ou mesmo ao cinismo. Pois a promessa é que se educando será possível obter automaticamente um lugar no mercado de empregos. O que se cala é que isto só se dará através de uma acirrada e mortal competição por postos e oportunidades de emprego cada vez mais escassas. (2000, p. 136)

Os autores Gadotti e Andrioli em seus textos destacam as principais mudanças propostas, aceitas e implementadas pelas políticas públicas neoliberais para a educação brasileira que sintetizamos dessa forma:

- A globalização trabalha apenas com a noção de governo com seus aparatos administrativos. Portanto, busca a privatização do ensino, municipalização e escolarização do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (custos repassados ao município e às escolas). A autonomia supostamente dada à escola é apenas administrativa, somente sendo descentralizados os recursos financeiros para infra-estrutura, merenda, transporte. Porém as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de controle e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados.
- Para a globalização, como já foi dito anteriormente, não temos cidadão e sim clientes/consumidores, que precisam apenas ser bem informados para escolher o produto. Daí que os princípios são instrucionais, centradas no ensino e não na aprendizagem, o que está na contra-mão das atuais tendências pedagógicas centradas na aprendizagem. Ensina-se muito e aprende-se pouco e nessa visão instrucionista aprender é ter acesso a computadores, é identificar informações e saber utilizá-las.
- O Ensinar se reduz a aplicar uma receita, aquilo que Paulo Freire se referia de educação bancária, onde o docente é um aplicador do texto. Há, portanto uma desprofissionalização da docência reduz-se os benefícios dos trabalhadores da educação, seus salários são diminuídos o que os leva a trabalhar em várias escolas, afetando a qualidade de seu trabalho e dificultando a atualização e reflexão de sua prática, bem como o vínculo com seu ambiente de trabalho. Isso tudo por considerar o professor para as classes populares dispensável, o que se precisa é de bons textos didáticos e computadores.
- O Estado deve abandonar a idéia/termo “igualdade social” (socialização) para assumir “equidade social” (atenção para as diferenças). Como Gadotti (2003, p.1) afirma: “Os governos devem ser equitativos nos gastos, privilegiando os mais pobres [...] Filantropia para os pobres e Mercado para os ricos” Que podem pagar pelos bons professores para formar os futuros governantes.
- Há que se ter ainda em nova linguagem com termos neoliberais na educação (gestão escolar) produtividade e eficiência empresarial.

Argumentam que o sistema educativo está em crise porque não está adequado à globalização, pois para o discurso liberal a educação é definidora da competitividade entre as nações.

- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último, excluindo disciplinas científicas e priorizando o ensino elementar: “mais ‘mão-de-obra’ e menos consciência crítica”. Além do claro objetivo de privatizar as Universidades, e a promoção do “ensino a distância a baixo custo”. (Art. 44 da LDBEN).

É nesse contexto de mudanças e de lutas antagônicas que devemos inserir a Escola de Tempo Integral (ETI) na história da educação brasileira, a fim de analisarmos criticamente sua proposta.

Sabemos que as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação são: qualidade total, competitividade e modernização. Trazidas pelo mercado, o grande regulador e ordenador da sociedade.

E na lógica do mercado a educação é vista como um produto que tem um custo. E para o cálculo do custo há a recorrência do tempo de produção. Quanto menor for o tempo gasto na produção menor será o custo. Então a escola pública de tempo integral viria na contramão do sistema capitalista, onde tempo é dinheiro?

Considerando o que nos apresenta Demo (2008, p.14):

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para a escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. No Art. 34, ao falar da jornada escolar, estabelece pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, “sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. E no § 2º acrescenta: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Esse tipo de formulação, advindo do maior defensor nacional da escola de tempo integral, mostra com clareza o espírito de abertura, que compreende uma lei mais como indicação de caminhos alternativos do que como um cerco fechado, feito para desincentivar iniciativas. Talvez se pudesse fazer a crítica contrária: o texto ficou brando demais, porquanto, se a ampliação do período de permanência ficar de “a critério dos sistemas de ensino”, na prática, não temos nenhum critério de ampliação a não ser a boa vontade dos responsáveis.

Observemos a quem Demo se dirige como o maior defensor nacional da escola de tempo integral: Darcy Ribeiro. Entendendo que mesmo sendo reconhecidamente o maior defensor da ETI, na LDBEN não conseguiu estabelecer critérios específicos que garantisse a transformação de toda a rede do Ensino Fundamental em ETIs. Por isso Demo coloca a lei como branda ficando a critério da boa vontade dos governantes. Mesmo expressando em seu art. 87 § 5º a

preocupação de que “sejam conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para regime de escolas de tempo integral”.

Para melhor compreendermos o porquê a ETI está e não está para o Ensino Fundamental no Brasil. Dissemos que está por conta da mão que redigiu a lei, Darcy Ribeiro E ao mesmo tempo não está para o Ensino Fundamental no Brasil, pelas políticas neoliberais para educação no Brasil. Para que se dê essa compreensão temos que considerar alguns dados históricos.

A concepção da educação integral se encontra no pensamento de John Dewey 1859-1952, pois considerava a vivência na comunidade escolar como um momento privilegiado de compreensão da vida em sociedade.

Observemos que a concepção era de educação integral e não de tempo integral, porém não somente no Brasil a concepção de educação integral foi associada à ampliação da jornada escolar, foi colocada em prática, em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos sistemas públicos como em instituições privadas de ensino.

O pensamento educacional do início do século XX foi marcado pela concepção de educação integral para formar o homem integral. Está presente nos textos de Anísio Teixeira desde os anos 30 que afirmava que só poderia existir uma democracia, no Brasil. Quando se montar a máquina que preparava as democracias. Essa máquina era a da escola pública. Não a escola pública que havia, sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Mas uma nova escola pública, rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência o país. Para isso Anísio dizia que era preciso constituir fundos que não estivessem sob o abrigo das contingências orçamentárias ou das oscilações de critérios políticos dos governantes.

Há registros de algumas experiências de implementações de escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral na década de 50 quando foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, bem como no Rio de Janeiro, com a experiência de cinco escolas públicas de 1ª a 4ª série.

Na década de 60, se dá a implementação em cinco escolas da rede pública do antigo estado da Guanabara. O Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela proporciona um atendimento especial às crianças mais vulneráveis pela

situação de pobreza. Portanto projetos pequenos e sem grande expressão, que ficaram a mercê das contingências políticas dos governos.

Após duas décadas de governo militar, inicia-se um período de transição política, de mobilização social e greves, culminando no fim do regime militar. Com a democracia faz-se necessário a restauração dos diversos segmentos da sociedade dentre eles o educacional. Nessa reorganização e diante de dados assustadores como dos alunos que ingressavam na 1ª série apenas 58% passavam para a 2ª série. Os 42% ou eram reprovados ou evadiam da escola. Sem contar com a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos era de 80%, portanto 20% de nossas crianças não tinham acesso à educação.

O pouco tempo diário da criança na escola foi apontado como um dos agravantes da má qualidade de ensino, sendo que o prolongamento desse tempo aparece como alternativa a ser implantada pelos projetos educacionais dos novos governos estaduais. Isso porque havia escolas que por sua demanda trabalhavam em vários pequenos turnos.

No Rio de Janeiro, em 1983, assume o governo Leonel Brizola tendo como Vice-Governador e Secretário de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia o antropólogo e educador Darcy Ribeiro. Influenciado pela teoria do movimento escolanovista, em especial as idéias de Anísio Teixeira, através do Plano Especial de Educação dá início ao planejamento e construção do Projeto CIEPs . No período de 1985 a 1987 cerca de 150 CIEPs são inaugurados.

Esse número aumenta chegando a 500 no Estado na segunda gestão do governador Brizola, e também sob orientação de Darcy que solicita ao arquiteto Oscar Niemeyer o projeto de construção de uma escola cujo espaço comportasse o atendimento em tempo integral e com baixos custos e montagem acelerada.

Era uma verdadeira fábrica de escolas, o que chamou a atenção dos demais políticos, gerando críticas como “Brizola quer dar aos pobres, escola de ricos”. A proposta do CIEP foi criticada por ser populista, clientelista, e pela inviabilidade, devido aos seus altos custos, da universalização dessa escola

Com um investimento de cerca de um bilhão e duzentos milhões de dólares absorvendo cerca de 54,91% do orçamento do Rio em 1993. Portanto inviável para a lógica neoliberal. Com o custo mensal de 44,53 dólares por aluno, sendo que 13,94 para custear a alimentação, 4,24 para os uniformes e 4,16 para a saúde e esporte, são justificados por Darcy como sendo baixos tendo em vista que o

rendimento escolar se mede é por produto, correspondente ao número de crianças que completam o curso. Dessa forma o número de alunos que completam o curso no CIEP é três vezes superior ao das escolas públicas.

Além da marcante característica de atendimento em tempo integral, o CIEP inovou porque tinha como eixos centrais de sua proposta a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, e a gestão democrática das escolas por meio do Conselho Escola e Comunidade (CEC).

Nas palavras de Darcy:

[...] O êxito alcançado pelos CIEPs, enquanto tempo integral, de dedicação exclusiva para alunos e professores, demonstra factualmente o erro cruel em que incidem aqueles que insistem em manter o sistema de turnos que é a perversão brasileira. Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado que julga indispensável uma escola de dia completo para que sua infância se integre no mundo letrado. Em consequência, não há outro caminho para que o Brasil venha, um dia, a dar certo que o de generalizar a educação tipo CIEPs ...Demonstramos exaustivamente que toda infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras...se lhes forem dadas algumas ajudas fundamentais. Primeiro uma escola de dia completo, segundo uma escola suficientemente ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando, terceiro uma dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência média e dentária, além de uma hora de estudo dirigido. [...] O balanço do nosso Programa Estadual de Educação quebra vários preconceitos e esclarece várias questões cruciais [...] Comprovou primeiro que a culpa do fracasso da criança pobre em nossas escolas não é das crianças, mas da escola que de fato só é adequada para alunos que venham de famílias que tiveram escolaridade.⁹

Porém esse sucesso durou até a próxima mudança de governo. Em pesquisas recentes demonstram que muitos CIEPs foram municipalizados (proposta neoliberal) e os que estão sob a gestão do Estado apresentam falta de manutenção, e nas partes externas abandono, descaracterizando assim a proposta original.

Há outras experiências que infelizmente tiveram o mesmo destino, como por exemplo, em São Paulo entre 1986 a 1993 foi implementado o Programa de Formação Integral da Criança – Profic. Envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, tinha como principais objetivos ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar.

⁹ Trechos de um escrito do professor Darcy Ribeiro extraído do artigo CIEPs- exemplo para o Brasil. Escrito por Tatiana Chagas e publicado na página que PDT mantém na Internet.

Na esfera federal temos entre 1991 e 1994 a construção de diversos Centros de Educação Integral à Criança – CAIC, mas, como as outras experiências, esses centros não se constituíram numa política pública duradoura que resistissem às mudanças de governos. E com essas mudanças são gradativamente abandonados.

Segundo Demo (2008, p. 13):

[...] e hoje praticamente não existe como proposta oficial, a não ser nas experiências locais, cercadas de todos os problemas imagináveis, a começar pela difícil manutenção e dotação de docentes capazes para a tarefa.

Diante de tais experiências como fica o Projeto das Escolas de Tempo Integral – ETIs do Estado de São Paulo, concebido no final da gestão de Geraldo Alckmim em 2005. Sua resolução, a Res. SE nº89 é de 09 de dezembro de 2005. O projeto foi aceito sem discussões e implantado em 399 unidades escolares do Estado a partir de 2006.

Seus benefícios seriam: aos alunos era feita a relação de que aumentando a permanência aumentaria a aprendizagem. Aos pais poderiam trabalhar tranquilos, pois os filhos estariam na escola das 7:00h. às 16:00h. não ficariam nas ruas. Aos professores teriam possibilidade de ampliação ou manutenção da carga horária visto que por diversos motivos as unidades que aderiram ao projeto tinham problemas com a demanda escolar.

Analisando a legislação, verificamos que a forma de participação no projeto seria por adesão, porém a unidade que aceitasse teria que ter espaço físico ocioso, portanto, esse projeto primou pela economia de recursos, diferentemente dos CIEPs, sendo implantado em unidades que já estavam ociosas quanto à demanda. Portanto, não se trata de um projeto que visa se estender para as demais escolas da rede. Digamos que tenha sido um reaproveitamento do espaço escolar que estava ocioso.

Essa ociosidade se deu em consequência de outras medidas como a reorganização das escolas pelo decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995, pelo então governador Mario Covas que visando que a racionalização dos investimentos, facilitaria a municipalização do ensino. Primeiramente separou as unidades escolares em Ciclo básico I até a 4ª, ciclo básico II da 5ª a 8ª série e as escolas de 2º Grau em escolas diferentes, para depois municipalizar as que atendiam mais especificamente o ciclo I do Ensino Fundamental. Através do decreto 40.673 de 16

de fevereiro de 1996 que institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

Portanto a implantação das ETIs não exigiu grandes investimentos e esforços pedagógicos como os CIEPs que tinham uma proposta pedagógica diferenciada. Não alterando a estrutura escolar nem física, nem pedagogicamente. Apenas realizou a ampliação do horário de permanência dos alunos. Houve evidentemente a necessidade de adequações, porém sem grandes custos. Embora reforma de prédios escolares faz partes das políticas públicas neoliberais.

Contou com a parceria do Instituto Airton Senna (Projeto Game SuperAção Jovem) que ficou responsável pelas Oficinas Curriculares no período da tarde, bem como com o preparo dos professores para trabalhar nas mesmas.

E sobre este prisma de custo benefício, podemos afirmar que está coerente com o projeto neoliberal. Porém é preciso saber se o tempo maior de permanência dos alunos na escola significará melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Há um grande debate em torno desse assunto, pois só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral se a educação oferecida também for integral com a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Isso implica um compromisso com a educação pública que extrapole os propósitos neoliberais expressos através dos interesses políticos partidários em vésperas de eleição.

3.4 - Respostas, caminhos e pensamentos humanizantes aos desafios da globalização.

Diante do exposto, a resposta aos desafios que a globalização perversa em sua ideologia neoliberal, vem impondo ao campo da educação só pode ser: educar para a outra globalização fundamentada em outros princípios éticos que não os baseados na exploração econômica, na dominação política e na exclusão social.

Precisamos então de uma nova pedagogia que Gadotti denomina de “Pedagogia da Terra”, uma pedagogia própria para esse momento de reconstrução

paradigmática. Essa pedagogia já vem sendo construída e se beneficia de muitas reflexões filosóficas realizadas nas últimas décadas, principalmente em movimentos ecológicos.

Um dos seus pensadores/construtores é educador Paulo Freire, que nos chama a passar da cultura da queixa para a cultura da transformação. E o faz por trazer sempre presente em sua práxis o conceito de utopia cujo significado é o sonho possível, banhado de esperança frente à história que está aberta às possibilidades e na qual estamos inseridos como co-responsáveis desse devir. Nas palavras de Freire:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p.16).

Dussel reconheceu que Paulo Freire era a expressão mais acabada de sua ética em educação, pois sendo mais que um pedagogo, foi um educador da “consciência ético-crítica das vítimas”. Ao observar psicopedagogos e psicanalista que precederam Freire (Piaget, Vygotsky, Feuerstein, Freud) e seus sucessores, constatou que esses não superaram a condição de:

Cognitivistas (porque se ocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia) consciencialistas (enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, lingüística) individualista (enquanto se trata de uma relação do pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo), mas, principalmente, ingênuos, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando – que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire (DUSSEL, 2002, p. 435).

Dussel é internacionalmente reconhecido como uma das expressões mais consistentes do pensar sobre a ética. E sua ética se caracteriza por ser uma “ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização.” (ibid. p.15) Como uma ética crítica em seu princípio universal há a obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade. (ibid. p. 93).

Diante do que já foi exposto sobre a dominação ou exclusão das vítimas do sistema-mundo racionalmente gerido (ibid. p.65). Dos limites e poder de destruição também já anunciados, há o surgimento, segundo Dussel, da

“consciência ético-crítica (monológica e comunitária, como um super-ego responsável e criativo)”. Vendo em Paulo Freire o anti-Rousseau do séc. XX, que sobre o paradigma da conscientização mostra uma comunidade intersubjetiva das vítimas que alcança através da organização dos seus movimentos sociais a “validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos” (ibid. p.415).

Para Paulo Freire a emergência do sujeito histórico se dá no próprio processo da sua libertação. Vendo na educação, o lugar privilegiado para que esse processo de libertação aconteça quando o educando se educa a si mesmo.

Dussel mostra a importância de Freire para ética-crítica e para muitos movimentos de libertação na América Latina e África, analisando a ética de Freire em dez tópicos (ibid. p.437 – 443)

1. **A “situação-limite”**: o “ponto de partida analítico, econômico e político” e com exemplo dos camponeses do Nordeste, explica-nos que eles têm uma consciência oprimida que não lhes permite a percepção estrutural da realidade, mas pelo fato de serem homens necessitam explicar tal realidade, e como a analisa? E Freire parte justamente do educando/oprimido, situando-o na máxima negatividade possível, na situação-limite porque é quem deve ser educado mais que ninguém.
2. **A conscientização** de Freire é mais que a “prise de conscience” de Piaget, “é o desenvolvimento crítico da prise de conscience”, pois implica na superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, por uma esfera crítica “em que a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição... em que procura conhecer”(ibid. p.437).
3. **A “consciência ingênua”**, ou cultura do silêncio ou ainda mitificação da realidade, esses e outros são os nomes que Freire dá para o ponto de partida negativo para uma consciência crítica.
4. **“Medo da liberdade”**. “É a impossibilidade ontológica de os oprimidos serem sujeitos” para enfrentarem a própria libertação (ibid. p.438).
5. **“A participação do educador crítico”**. Freire dizia “é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender... As experiências não se transplantam, mas se reinventam.” O educador deve buscar melhores caminhos e ajudas para que o educando exerça o papel de sujeito do

conhecimento no processo de educação. E deve começar por educar-se com o conteúdo que o próprio educando lhe ministra. E assim aprender o mundo do educando para poder intervir e possibilitar o despertar da sua própria consciência. A sua importância se dá quando propicia ao educando maior criticidade, ensinando a “interpretar a realidade objetiva criticamente”, mas para que isso aconteça é necessário o conhecimento pelo educador da ciência social crítica. (ibid. p.439)

- 6. A consciência ético-crítica.** Freire explica que o meio pelo qual o oprimido dá o “salto” da crítica, é a análise teórica das causas da opressão num processo comunitário. E que sem a consciência ético-crítica não se chegaria a uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, não se chegaria a uma educação autêntica. É papel do educador, portanto, insistir junto ao educando que tanto a estrutura social é obra dos homens quanto a sua transformação.
- 7. O sujeito histórico da transformação.** Para Freire o “sujeito” da educação pela consciência crítica ao descobrir-se oprimido pelo sistema emerge como sujeito histórico que é por antonomásia o sujeito pedagógico (ibid. p.440). Porém só pelo fato de descobrir-se oprimido não implica num processo de libertação que se acontece quando há um compromisso histórico de transformação. A práxis de transformação não é uma experiência pedagógica no sentido de aprender para fazer como uma consciência teórica. “E sim na própria práxis transformativa da “realidade real” e histórica aonde o processo pedagógico se vai efetuando como progressiva conscientização (ação na-qual-se-vai-tomando-consciência-etico-transformativa:libertação ibid. p.441)
- 8. Intersubjetividade comunitária: a razão ético-discursiva.** Em sua pedagogia transmoderna de libertação, Freire apóia-se em uma comunidade de vítimas, pode-se considerar o máximo de negatividade. Porém não para Freire, em sua Pedagogia do Oprimido aborda o tema da dialogicidade que é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos

da sua própria libertação. E mediante o constante diálogo se concretiza sua libertação.

9. A denúncia e o anúncio. Para Freire a denúncia “é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores (intelectuais, cientistas, em posição interdisciplinar etc.)” E o anúncio é a utopia ou o viável inédito que se dá através do uso da imaginação criadora de alternativas. Esse inédito viável é “o projeto de libertação da comunidade sujeito de transformação”. (ibid. p. 443)

10.A práxis da libertação. Freire afirma que não se pode libertar os outros, os seres humanos não podem libertar-se sozinhos, porque se libertam a si mesmos em comum, mediante a realidade que devem transformar. Por isso é que a práxis da libertação não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. O ato pedagógico ético-político de Freire só se dá dentro do processo da práxis de libertação. Ele tende não só a uma melhoria cognitiva e afetivo-pulsional das vítimas sociais, mas também à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos de sua própria libertação. (ibid. p.443)

Dussel tem razão ao afirmar que Freire viveu uma vida ética, realizou uma obra ética, e comprometeu-se com a inteireza ética. Deixou-nos como um de seus legados a educação popular, a pedagogia crítica universal. Educadores fiéis aos seus princípios atuam em diversos países tanto na esfera governamental: na educação pública popular como na esfera não-governamental: educação popular comunitária e educação ambiental.

Gadotti¹⁰ (2000, p. 10), afirma que no cenário da educação com perspectivas de futuro há algumas teorias e práticas que persistem e persistirão na educação do futuro dentre elas encontra-se educação popular, a pedagogia da práxis que deverá continuar como paradigma válido para além do ano 2000, pois oferece um referencial teórico e prático seguro. Fala em categorias que não são

¹⁰ Gadotti, Moacir: Professor da Universidade de São Paulo e Diretor do Instituto Paulo Freire.

novas, mas são estudadas com maior interesse em nossos dias e podem ser encontrados em muitos intelectuais, filósofos e educadores. Aponta as seguintes:

o “sentido do outro”, a “curiosidade “ (Paulo Freire), a “tolerância” (Karl Jaspers), a “estrutura de acolhida” (Paul Ricoeur), o “diálogo” (Martin Buber), a “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a “desordem” (Edgar Morin), a ação comunicativa”, o “ mundo vivido” (Jürgen Habermas), a “radicalidade” (Agnes Heller), a “empatia” (Carl Rogers), a “questão de gênero” (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o “cuidado” (Leonardo Boff) a “esperança” (Ernest Bloch), a “alegria” (Georges Snyders), a unidade do homem contra a unidimensionalizações (Herbert Marcuse), etc. (ibid.p.4)

Embora reconhecendo as divergências existentes entre todos os autores, Gadotti afirma que as suas categorias indicam uma perspectiva de educação. E convida a todos aqueles que se interessar por uma educação de futuro à reflexão crítica para a já anunciada reconstrução paradigmática e sua pedagogia, a Pedagogia da Terra. Que desenvolverá a cultura de sustentabilidade e paz. (GADOTTI, 2003, p.8)

A Pedagogia da Terra vem se constituindo e propondo um conjunto de saberes e valores interdependentes destacados abaixo:

- 1) **Educar para pensar globalmente.** Na era da informação, diante da velocidade com que o conhecimento é produzido e envelhece, não adianta acumular informações. É preciso saber pensar E pensar a realidade... Daí a necessidade de recolocarmos o tema do conhecimento, do saber aprender, do saber conhecer das metodologias da organização do trabalho na escola
- 2) **Educar os sentimentos:** o ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante das nossas vidas. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção.
- 3) **Ensinar a identidade terrena como condição humana essencial.** Nossa identidade é ao mesmo tempo individual e cósmica. Educar para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não para explorá-la, mas para amá-la.
- 4) **Formar para a consciência planetária.** Compreender que somos interdependentes. A Terra é uma só nação e nós, os terráqueos, os seus cidadãos. Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros. Separar primeiro de terceiro mundo, significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista entre globalizadores e globalizados, o contrário do processo de planetarização.
- 5) **Formar para a compreensão.** Formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado. Educar para comunicar-se. Não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. A Pedagogia da Terra funda-se nesse novo paradigma ético e numa nova inteligência do mundo. Inteligente não é aquele que sabe resolver problemas (inteligência instrumental), mas aquele que tem um projeto de vida solidário. Porque a solidariedade não é hoje apenas um valor. É condição de sobrevivência de todos.
- 6) **Educar para simplicidade e para quietude.** Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos.

Precisamos escolher entre um mundo mais responsável frente à cultura dominante que é uma cultura de guerra, de competitividade sem solidariedade, e passar a uma responsabilidade diluída à uma ação concreta, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola, na rua. A simplicidade não se confunde com a simploriedade e a quietude não se confunde com a cultura do silêncio. A simplicidade tem que ser voluntária como a mudança de nossos hábitos de consumo, reduzindo nossas demandas. A quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior e não pelo silêncio imposto. (GADOTTI, 2003 p.8)

Espera-se que a Pedagogia da Terra comece a ensinar nossos alunos a ler o mundo, por que como afirmava Freire, é ele o nosso primeiro educador.

Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente (ibid., p.9)

Gadotti destaca ainda, entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, os chamados paradigmas holonômicos e as reflexões de Morin sobre a necessidade de uma reforma de pensamento, necessitando religar o pensamento científico ao humanista, ligando as duas culturas a fim de promover a cabeça bem-feita e não uma cabeça cheia onde há apenas a acumulação de saber necessitamos para isso de um novo paradigma:

Ora, hoje em dia, emerge de maneira esparsa um paradigma cognitivo que começa a conseguir estabelecer pontos entre ciências e disciplinas não comunicantes. De fato o reino do paradigma da ordem por exclusão da desordem (que exprimiria a concepção determinista-mecanicista do Universo) sofreu fissuras em inúmeros pontos. Em diferentes áreas, a noção de ordem e a noção de desordem [...] exigem, cada vez mais instantaneamente, serem concebidas de modo complementar e não apenas antagônico [...] A missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la. Não é mais abolir a idéia de organização, mas concebê-la e introduzi-la para englobar disciplinas parciais. Eis porque um novo paradigma talvez esteja nascendo... (MORIN, 2001, p. 114).

Para Moraes, a educação necessita que esse paradigma reconheça a interdependência existente entre os processos de pensamento, de construção do conhecimento e o ambiente geral, que:

[...] colaborasse para resgatar a visão do contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural.

Uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica, que compreendesse o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza, uma proposta capaz de gerar um novo

sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações e que nos levasse a um novo diálogo criativo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, ao mesmo tempo, reconhecesse a importância das novas parcerias entre educação e os avanços científicos e tecnológicos no mundo de hoje. (MORAES, 2000, p. 17).

As palavras-chave dessa nova forma de pensar são: complexidade e holismo. Palavras cada vez mais usadas nos debates educacionais em nossos dias, essas novas teorias que despertaram grande interesse dos educadores são chamados de “paradigmas holonômicos”. Nesses paradigmas há um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso, a decisão, projeto, ambigüidade. finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Centrados na totalidade como o próprio nome evoca: “holos” em grego significa todo. Para os defensores desse paradigma somente a utopia terá a força para resgatar a totalidade real, perdida nos paradigmas clássicos, identificados no positivismo e no marxismo marcados pela ideologia e por apresentarem categorias redutoras da totalidade cujo sonho é de uma sociedade plena sem arestas. Já os paradigmas holonômicos aceitam como fundamento da educação o homem como um ser essencialmente contraditório, e mantêm todos os elementos da complexidade da vida.

Embora Edgar Morin ¹¹ não se veja como o messias do paradigma da complexidade, mas apenas como o seu “João Batista” ao anunciá-lo. Em seus vários livros reflete a preocupação com temas relacionados à complexidade das questões sócio-antropológicas e políticas da humanidade, aos problemas éticos e às implicações decorrentes do atual curso que as ciências trilharam:

[...] eu não posso tirar, nem pretendo tirar do meu bolso um paradigma da complexidade. Um paradigma [...] é no fundo, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico e civilizacional. O paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se. (MORIN, 2003, p.112).

Buscando compreender mais sobre esse novo paradigma, visitamos algumas obras do autor e resumidamente buscamos seus principais conceitos.

¹¹ Edgar Morin é historiador, sociólogo e filósofo. Considerado um dos maiores pensadores do século XX. Atualmente é diretor emérito de investigação no Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS) da França; presidente da Agência Européia de Cultura (UNESCO) e presidente da Associação do Pensamento Complexo, França. Sua obra inclui mais de trinta títulos traduzidos em distintos idiomas, entre os quais se destacam os cinco volumes intitulados “O Método”.

Em seu texto “Notas para um Emílio contemporâneo”, o autor expressa suas preocupações com relação à educação. Para o autor os grandes problemas que enfrentamos não podem ser pensados apenas localmente, isso não quer dizer que tenha que ser pensado fora de seu contexto, mas ao contrário o seu contexto (o local) deve estar inserido no contexto planetário, portanto é necessário para pensar localmente, pensar globalmente. E isso fica bastante prejudicado pelo tipo de ensino que temos, pois nele aprende-se: “a isolar os objetos, separar os problemas, analisar, mas não a juntar” gerando a hiperespecialização dos saberes que por sua vez reflete a incapacidade que temos em articulá-los uns com os outros (MORIN, 2003, p.149).

Aponta ainda em outro texto “Ciência, Democracia, Civismo E Ética, que essa hiperespecialização, gera os especialistas e peritos cujo conhecimento científico torna-se hermético para a maioria dos cidadãos. Ficando nas mãos daqueles a decisão sobre os principais problemas que afetam o cidadão. “Daí a necessidade de uma democracia cognitiva”, que a mente as relações entre ciências e cidadãos, tornando-as mais inteligíveis à consciência dos cidadãos. (ibid., p. 34)

Afirma ainda que, em decorrência dessa hiperespecialização, há a destruição da responsabilidade, pois no âmbito das administrações burocratizadas e tecnocratizadas, onde as grandes decisões são elaboradas por comissões de especialistas e peritos, a responsabilidade encontra-se fragmentada e se torna anônima no nível das comissões, visto que cada um se sente responsável somente pelo seu setor, perdendo assim a visão do conjunto e o sentido global e sua inserção na coletividade. “[...] a hiperespecialização compartimenta e fragmenta o conhecimento. Ela reduz, no indivíduo, a capacidade de contextualizar sua atividade [...] Tudo isto acarreta uma degradação do sentido da responsabilidade. (ibid, p.36)”

Portanto, para Morin o problema maior é o educacional, pois a educação tem que ser capaz de fornecer, “a partir e no seio dos conhecimentos, a concepção global e do essencial, assim como o de uma formação ética voltada para a responsabilidade.” (ibid. p.150). Vê como grande contribuição, o pensamento sistêmico que em outras obras, denominava pensamento complexo.

O pensamento sistêmico vem a ser um dos elementos de uma reforma do pensamento, que se torna necessário, adverte que não se pode confundir com a análise sistêmica, pois esta privilegia o todo em detrimento das partes, e também é

contrária à tradição cartesiana¹² aonde se chega ao conhecimento do todo pelas partes. Este axioma é ao mesmo tempo sistêmico e analítico.

Explorando o sentido complexo da palavra “sistema” que revela que um sistema não é só constituído das partes, tem qualidades/propriedades que denomina emergentes, que não existem nas partes isoladas, portanto o todo não é a soma das partes. Dá como exemplo um ser vivo que é feito de macromoléculas agrupadas formando um todo que se movimenta, se alimenta, se reproduz, sendo tais possibilidades desconhecidas pelas partes.

Porém fazendo reverso ou o vaivém do caminho do pensamento, algumas dessas qualidades ou propriedades são também inibidas pelo todo, que por isso pode valer menos do que a soma das partes. Exemplifica que como seres sociais somos partes de uma sociedade (todo), mas que pode se constituir somente por meio das interações entre esses indivíduos. E dessas interações nascem às qualidades emergentes como a cultura, educação, que só podem ser observadas no nível dos indivíduos das partes.

Outro princípio muito importante caracteriza os sistemas complexos. É o princípio hologramático: não somente cada parte está no todo como o todo está também em cada parte. Exemplifica nos colocando que desde a infância aprendemos a linguagem, a cultura que se introduzem na qualidade de todo, em cada um de nós e nos permitem que nos tornemos nós mesmos.

Morin considera que a emergência e o princípio hologramático são os dois princípios de maior importância para compreender o mundo e a nós mesmos. E quanto à reforma do pensamento na educação, inscreve esses princípios na escola primária, pois a reforma deve começar no ensino elementar, pois considera a criança mais apta a compreender a complexidade do real, compreender, por exemplo, que quando ela come, cumpre não somente um ato biológico, como também um ato cultural visto que sua alimentação foi escolhida em razão de normas quer da família quer da religião...

Sendo assim o espírito desse ensino considera como ponto de partida as interrogações iniciais diante das curiosidades naturais da consciência quando se

¹² Descartes 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 do politeísmo 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. (ANDRADE, 2007, p.57)

abre para conhecer o homem, a vida, a sociedade, o mundo. Elaborando para a escola primária um programa interrogativo. Interrogar para descobrir sua tripla natureza, biológica, psicológica (individual) e social.

Morin propõe recontar a aventura cósmica tal como se pode representá-la, indicando o que é hipotético, desconhecido e misterioso, da formação das partículas, passando pelas macromoléculas na terra, levantando o problema do nascimento da vida, o que dá origem àquele da natureza da organização viva, e aqui ele considera que as disciplinas de física, química e biologia podem se diferenciar, porém devem trabalhar de forma integrada.

O roteiro da hominização será a base e a problematização da emergência do homo sapiens, da cultura, da linguagem, do pensamento, o que terá a contribuição da psicologia e da sociologia. Além das lições da bioantropológicas, a fim de compreender que somos 100% biológicos e 100% cultural, “que o cérebro estudado em biologia e a mente estudada em psicologia são as duas faces de uma mesma realidade, e que para o espírito possa se manifestar, é preciso que exista linguagem, isto é, cultura.” (ibid., p. 153)

Porém durante esse processo é preciso aprender a aprender, e isso, significa ao mesmo tempo: separar e juntar, analisar e sintetizar, considerar tanto as coisas quanto as causas.

Aprendendo a considerar os objetos como sistemas abertos que se comunicam entre si. Aprender a causalidade mútua, inter-relacionada, circular, retroativa, recursiva, e suas incertezas. Bem como a compreender o desafio da complexidade que vem de todos os campos do conhecimento e da ação.

Para Morin é imprescindível integrar o observador em sua observação.

O auto-exame deveria ser ensinado desde e durante o primário: seria especialmente estudado como os erros ou deformações podem sobreviver nos testemunhos mais sinceros ou convictos; a maneira como o espírito oculta os fatos que atrapalham sua visão do mundo, como a visão das coisas depende menos das informações recebidas do que da forma como é estruturado o modo de pensar. (ibid., p.153)

O autor considera até fácil elaborar o programa, mas está consciente da dificuldade maior que expressa através de uma frase de Marx: “Quem educará os educadores? E mais, considera o seguinte paradoxo que para reformar os espíritos é preciso reformar as instituições, e que para reformar as instituições é necessário reformar os espíritos. Sabe que não há soluções lógicas, porém acredita que a vida

é mais forte que a lógica e que processos impossíveis podem acontecer a partir de um desvio. E busca a via que se abre para a resolução desses paradoxos, que se traduz pela ação de espíritos reformadores que possam vir a beneficiar instituições piloto e ensinar os futuros mestres. Ou mesmo o movimento sindical a fim de resgatar a laicidade a fim dos professores reencontrarem o sentido de sua missão.

A missão do educador seria então problematizar, contra todos os dogmatismos, idéias recebidas, truísmos, falsas evidências, por meio do recurso do pensamento interrogativo, tal como foi definido mais acima. Ela consistiria na ressurreição da cultura humanista, cuja reflexão pisa em falso, e a cultura científica, que desintegra em parcelas todos os grandes problemas. Portanto, tratar-se-ia de levar a reflexão própria da cultura humanista às conquistas do conhecimento científico, assim como aos dados da vida cotidiana e às mensagens e imagens da mídia. (ibid. p.154)

Morin elege a Ecologia como uma das ciências básicas da escola primária, e para aperfeiçoar essa nova conduta do espírito, os educadores deveriam ser iniciados nessas ciências: a própria ecologia, as ciências da terra, a cosmologia. Além da ética do gênero humano a chamada antropoética por estar ancorada em três elementos: O indivíduo, a sociedade, e a espécie. E que precisa ser re-introduzido nas escolas.

E pensa que é pela reforma do pensamento se deva ter ardor e entusiasmo e que no princípio terão apenas a participação de uma minoria de educadores.

E é dessa minoria de educadores que Gramsci se refere quando dizia que o seu trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudanças.

Para Flecha e Tortajada (2000, p.29) embasados na Sociologia da Educação afirmam que: “o fato de que a escola é um fator para a transformação ou para exclusão, mas não é uma instituição neutra, nem uma instituição reprodutora”, e isso nos questiona, pois cabe a nós a seguinte opção: “se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão”.

Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e “a prática reflexiva” deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário, ela objetiva a tomada de consciência e organização da prática. (2002, p.6).

A impressão que se tem ao depararmos com “A arte de formar-se” de Libânio é que esse processo está acontecendo, pois o autor faz a leitura do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, “Um tesouro a descobrir”, e das teses ali defendidas que estão voltadas para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir e do sentido das responsabilidades. Cabendo à educação ser o coração do desenvolvimento tanto da pessoa como das comunidades, e o fará dando um novo valor à dimensão ética e cultural da educação pois:

[...] deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS, 2001, p. 16).

Diante dos quatro princípios/pilares para o edifício da educação do futuro que devem ser objetos de igual atenção por parte do ensino estruturado e de seus agentes (DELORS, 2001, p. 90). Libânio brilhantemente relaciona-os, principalmente o primeiro e segundo pilar, ao novo paradigma do Pensamento Complexo, bem como a outras reflexões de autores que trabalham nessa mesma perspectiva, ampliando assim nossa visão de como estruturar esses pilares em nossa prática de educadores.

Gadotti (2000, p.8) ao se referir aos quatro pilares, além de considerá-los categorias presentes na pedagogia contemporânea considera-os “como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação”.

1º pilar: Aprender a conhecer e a pensar, como uma competência cognitiva.

Estamos inseridos na Cultura da Informação, onde a inteligência e a memória navegam com a velocidade parecida com a da luz, porém nada se lhe adere. “É pura sensação. Adrenalina em vez de pensamento” (LIBÂNIO, 2002, p.18).

Nesse contexto aprender a conhecer e a pensar não significa acumular conhecimentos soltos, que para Morin trata-se da “cabeça cheia”. Demanda outro gênero de registro mental, que para Libânio significa aprender a relacionar e a contextualizar.

Baseando-se na Complexidade de Morin explica que cada conhecimento pertence a um conjunto e se situa em determinado contexto. Que por sua vez se liga a outro conjunto e contexto sucessivamente, formando um pensamento sistêmico. E que em vez de linearidade das coisas, entende-as na sua complexidade, por serem tecidas juntas.

Há ainda para aprender a conhecer a questão do tempo, pois deve-se “inserir todo conhecimento no varal do passado, percebê-lo na atualidade do presente e vislumbrá-lo em sua densidade de futuro” . Para não se perder no momentâneo. É preciso contrariar a idéia de que só o presente existe, pois ele é o passado condensado e é futuro anunciado. (ibid., p.20)

Para aprender a conhecer há que se superar a tendência atual da hiperespecialização, da fragmentação, da separação, da compartimentação dos saberes e das disciplinas para pensá-los de maneira polidisciplinar, transversal, multimensional, transacional, global, planetária, como já afirmava Morin. E citando também Sandbothe esclarece o conceito de transversalidade:

O conceito de transversalidade denota, portanto, uma lógica do transitar/transmigrar, ou seja, um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade-em-trânsito, à qual o filósofo alemão Wolfgang Welsh dá o nome de lógica da transversalidade ou razão transversal.

Transversal significa o que perpassa de través ou obliquamente (rua transversal). O termo provém da geometria. Transversalidade tornou-se uma das metáforas para não-linearidade. Noção próxima de transdisciplinaridade. Razão transversal é o [...] tipo de razão que não se organiza segundo esquemas hierárquicos, mas de forma transversal, como a que possibilitam os hipertextos, a Internet, o CD-ROM, os multimeios. (SANDBOTHE apud. LIBÂNIO 2002, p. 21).

Libânio acredita que quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais, pois o saber superespecializado tira-nos a possibilidade de ver o global e o mais importante da questão.

E para desenvolver mais essa arte de pensar é necessário “saber fazer-se perguntas. Pensa quem sabe perguntar-se a si e à realidade.” Devendo ser o processo educativo “o jogo de levantar perguntas, buscar respostas, e sobre elas continuar perguntando.” (ibid, p. 23)

A dúvida verdadeira brota de um inteligência que percebe a complexidade da realidade e a pequenez de suas respostas. A cada momento depara-se com algum novo elemento, fator, ingrediente que não tinha sido levado em consideração e que agora, na sua emergência, modifica o quadro da

situação. A dúvida é acompanhante necessária de nossa história humana que não caminha na clareza da evidência. (ibid, p. 24)

Há ainda algumas ações que nos ajudam a aprender a pensar e a conhecer, são elas:

- **Ler**, pois aprendemos a pensar em profundidade sobre os principais temas de nossa condição humana como: amor, morte, sofrimento, liberdade, quando lemos os pensadores e obras literárias.
- **Observar as coisas e os objetos** há que se despertar a curiosidade para conhecer as coisas e objetos não somente em suas leis físicas e químicas, mas, sobretudo na sua simbologia. Devemos educar o sentido de observação e aprendermos que a maior lição das coisas é ensinar-nos a contemplar.
- **Analisar e sintetizar, separar e unir**. O pensamento atual dá maior ênfase na análise, por exemplo, a relação entre política e fé, a análise vai distinguir uma da outra. A política visa ao poder. Enquanto a fé à salvação e vai-se avançando na análise. A síntese tenta recuperar das análises feitas os pontos de comunhão, de aproximação. E é capaz de ver como a política e a fé buscam a felicidade do homem. E conclui: “Na análise, um não é o outro. Na síntese, um é o outro, embora sob perspectivas diferentes.” (ibid, p.30)
- **Saber relacionar**, que para o autor é a grande categoria educativa do pensamento. “Relaciona quem capta não a essência abstrata e estática de uma realidade, mas sua existência numa rede de outras”.(ibid, p.31) E citando Boff: “nada pode ser compreendido sem uma referência à sua história relacional e ao seu percurso temporal.” (ibid, p.32). É o advento de um novo espírito científico ou de uma “segunda revolução científica do século XX” que liga, contextualiza, globaliza os conhecimentos. Essas ciências são: a Cosmologia, a Ecologia, e a Nova Pré-história. E são ciências sistêmicas por romperem com o velho paradigma reducionista de explicação pelo elementar, busca a definição de Morin dizendo:

Em princípio, o campo da teoria dos sistemas é muito mais vasto, quase universal, pois que, num sentido qualquer realidade conhecida, desde o átomo à galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade pode ser concebida como sistema, quer dizer associação combinatória de elementos diferentes. (ibid, p. 34)

- **Saber viver num mundo de incertezas**, pois a incerteza estabeleceu-se definitivamente no campo do conhecimento, esclarece que no mundo antigo a busca de certezas era dada pelos dogmas, pelas verdades eternas e definitivas. Esse mundo foi substituído pelas ciências modernas: “era certo tudo o que era cientificamente provado.”. Porém a crise dessa pretensão de verdade e certeza absoluta se deu por obra da física quântica, do princípio da indeterminação de Heisenberg, da teoria da relatividade de Einstein, da teoria do caos, da inseparabilidade de noções contraditórias e outros fatores. Quebrou-se assim a evidência da relação de causa e efeito. E citando Assmann em sua Educação para a pergunta e o imprevisto:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesamento de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade que saiba trabalhar com conceitos transversáteis abertos para a surpresa e o imprevisto. (ibid, p.35)

- **Aprender a conhecer e a pensar na perspectiva do Pensamento Complexo.** O autor considera que fomos de um extremo a outro do pensamento altamente sistematizado, o da metafísica clássica e o da teologia escolástica, para o outro extremo o do pensamento fragmentado da hiperespecialização, E coloca que o desafio será o pensar percebendo que há um todo uno e homogêneo, sob o ângulo do todo, mas diverso e heterogêneo, sob o aspecto das partes. Exemplificando desse modo:

A famosa experiência holográfica está a comprovar que cada parte – por exemplo, uma célula – não é apenas uma parte que está no todo, mas o todo está inscrito na parte. O laboratório do Instituto Roslin de Edimburgo, na Escócia, conseguiu de uma célula de uma ovelha clonar a totalidade de uma ovelha – Dolly. (ibid, p.37)

Conclui este tópico dizendo que duas palavras resumem esse processo de aprender a pensar e a conhecer: perguntar e relacionar. Que por sua vez nos conduz necessariamente a aprender a fazer.

2º pilar: Aprender a fazer, como uma competência produtiva.

Ao abordar este tema, Libânio também estabelece a relação intrínseca com entre o aprender a conhecer e o aprender a fazer, como o apresentado no Relatório da UNESCO, porém o faz numa perspectiva histórica:

Aprender a conhecer leva-nos a pensar a realidade em seu conjunto e contexto, nunca como um saber isolado. Aprender a fazer exige captá-la

como presente numa perspectiva de futuro, portanto em sua natureza histórica. (ibid., p.43)

E nesse movimento histórico podemos captar a dinâmica própria da modernidade que nos ajuda a aprender a fazer visto que o presente não é mera continuidade do passado e quando essa vinculação continuista é perdida e se assume uma novidade qualitativa, pode-se então criticar o passado, E esclarecendo a dimensão histórica cita Lima Vaz:

Historicização é uma ação reflexiva em que decido responder à minha situação, orientando-me a partir do passado no meu presente com o olhar voltado para o futuro; nesta ação reflexiva as correntes anteriores são criticadas e julgadas à luz de uma otimização do conjunto das relações humanas. (ibid., p. 44)

Portanto, no coração do aprender a fazer está o processo de criação da consciência histórica. Sendo assim não podem se perder no casuísmo da moral tradicional que aplica a casos concretos os princípios universais aprendidos. E nem o bloqueio dessa consciência próprio da pós-modernidade que nem se prende ao passado normativo, sendo ignorado e o futuro não é levado em consideração, fixando-se apenas no presente. “Nessa situação, não se aprende a fazer, porque o fazer não tem muita importância. Dissolve-se no presente. Não tem densidade de futuro.” (ibid., 45) e citando Gonzalez Carvajal exemplifica esta maneira de pensar:

“É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã. Porque se você pára para pensar, na verdade não há” (Renato Russo).
 “Os pós-modernos, convencidos de que não existem possibilidades de mudar a sociedade, decidiram desfrutar ao menos do presente com uma atitude hedonista que recorda o *carpe diem* de Horácio.” (ibid., p. 45)

Em decorrência do processo de criação da consciência história, Libânio aborda a perspectiva ética, pois uma consciência de responsabilidade só é possível com consciência histórica e “quanto mais cuidamos de vislumbrar o futuro nos atos presentes, mais aprendemos a fazer.” (ibid., p.46)

Assim sendo a ética se torna muito importante para alimentar a lucidez de nosso conhecer e fazer. E considera que aprender a pensar e a fazer não é privilégio de inteligências visto que gênios se perderam em saberes fragmentados, fechando-se a outros saberes e vivências. Desenvolvendo experiências nefastas à humanidade (bomba atômica e armamentos) demonstram nunca terem aprendido a

pensar e a fazer, pois “Aprender, no caso, supõe a assimilação dos princípios éticos que comandam tal atitude básica”.

Libânio também aborda a questão das duas maneiras de aprender uma técnica, uma prática, a primeira que está presente nas Escolas Técnicas resume-se em vê-la feita e reproduzi-la (modelo fordismo) na segunda entra-se na estrutura da ação para conhecê-la em seus elementos constitutivos, podendo em outra ocasião criar uma nova ação (toyismo). “Passa-se de uma simples qualificação em vista de determinadas tarefas para uma competência criativa de caráter mais amplo.” (ibid, p.49). E conclui dizendo que a cultura se torna hoje “uma reivindicação operária”.

Por não haver conhecimento sem repercussão na prática e da mesma forma não haver prática sem conhecimento incluído e a tendência crescente do mercado em incorporar cada vez mais conhecimento no trabalho. E nesse sentido há que se repensar a educação “olhando para o futuro trabalho na sociedade”, pois o aprendizado deve evoluir para uma aptidão criativa e não meramente repetitiva de coisas conhecidas. Com isso não há mais linha divisória entre formação acadêmica e a do trabalho.

E introduz a definição de estratégia de Morin e a de Reflexividade de Giddens. A estratégia nos prepara para viver num mundo de incertezas pois exige um pensar bem adotando estratégia em lugar do programa. Explica a distinção entre programa que corresponde ao aprender o feito. E estratégia que é o aprender a fazer. E citando Morin:

A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, encarar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no decurso da ação e segundo os imprevistos que vão surgir e perturba a ação. A estratégia luta contra o acaso e procura a informação.

A noção de estratégia opõe-se à de programa. Um programa é uma seqüência de ações predeterminadas que deve funcionar nas circunstâncias que permitem seu cumprimento... (MORIN apud. LIBÂNIO, p. 54)

A categoria de reflexividade de Giddens é semelhante à estratégia e coloca que há influência transformadora entre representações (idéias e práticas em nosso agir, pois “As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (ibid. p.55). Diante dessas

categorias há a percepção que nossos conhecimentos e práticas se caracterizam por serem construídos, relativos e provisórios. Permitindo “um refazimento contínuo do agir, à medida que os dados oferecidos pelo ambiente o pedem e exigem” (Ibid. p.55)

E conclui dessa forma:

Tanto no campo do conhecimento como no da prática têm-se valorizado cada vez mais o “coletivo” em oposição ao individual. Criam-se “grupos de estudo” e coletivos de trabalho para produzir conhecimentos e executar tarefas cujo detalhamento, cuja execução, cuja programação cabe ao grupo fazer. Nesse sentido, cresce a importância de saber comunicar, de trabalhar com os outros, de aprender a viver juntos, de conviver com os outros. (ibid, p.56)

3º pilar: Aprender a conviver como uma competência social

No Relatório da UNESCO temos que esta aprendizagem é um dos maiores desafios da educação. Diante da violência, dos conflitos e do “extraordinário potencial de autodestruição”, afirma que a educação “não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real”. E nos questiona:

Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? (DELORS, 2001, p.97).

Tecendo algumas considerações propõe que em um primeiro nível a educação deve propiciar a descoberta progressiva do outro, transmitindo conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, a fim das pessoas tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.

E num segundo nível a educação propiciar a participação em projetos comuns, pois com esse trabalho as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se ou até desaparecer. Além desse tipo de prática pode originar uma aprendizagem de métodos e resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura.

Libânio vai ponderando esses dois níveis apontando conceitos, ameaças e caminhos que contribuem para que esse tipo de aprendizagem se torne um antídoto ao veneno do individualismo em suas formas mais selvagens: violência, conflitos, racismo, intransigências religiosas e fanatismos emergentes que impedem a viver com os outros.

Aprender a ser tolerante, eis a primeira lição para que haja convivência.

A cultura ocidental, berço da formulação dos Direitos Humanos e, portanto, fonte da explicitação teórica da tolerância, foi extremamente dominadora. Em sua identidade não suportou as diversidades. Impôs-se e impõe-se até hoje aonde chega, seja *manu militari* em muitos momentos da história, seja pelos sutis mecanismos de dominação econômica e cultural. (2002, p.60)

A tolerância possui dois níveis: o das idéias e o das práticas, o que gera um paradoxo. Ao mesmo tempo em que defendemos o direito à liberdade de pensamento e de expressão, não se pode ser tolerante com as teorias e práticas intolerantes e que ameaçam o convívio humano. E como definir o limite de suportabilidade? Libânio responde:

Em princípio, os limites da tolerância deveriam nascer do consenso racional do grupo que se defende de sua destruição. E tal consenso nasce de um diálogo em que as razões transparentes convençam seus membros. O limite à tolerância não pode ser anterior à discussão nem surgir pela via autoritativa, mas pela discussão nutrida por razões convincentes. Uma vez essas estejam claras e sejam consensuais, a posição oposta já não tem direito de apelar para a tolerância, e sim aceitar os argumentos aduzidos. (ibid, p. 61)

Porém o autor adverte que em nossos dias que tolerância pode ser confundida com relativismo total, com indiferentismo e até mesmo com preguiça intelectual frente à busca de uma verdade consensual. Portanto para se aprender a viver juntos há que se ter a capacidade de dialogo buscando o equilíbrio entre a tolerância e seu limite.

Citando Haring e Salvoldi, coloca que o fundamento da tolerância está “no fato de que todos os homens são iguais por natureza, têm as mesmas fraquezas e as mesmas aspirações à felicidade”. (ibid, p.62)

E onde se aprende a conviver? Nas experiências de vida em grupo, nas equipes de trabalho, em comunidades e primeiramente na família que estão sendo ameaçadas pela perda do “espírito comunitário” e citando Taylor¹ e Renaut² respectivamente nos indica a ameaça e a define:

¹A primeira causa de mal-estar é o individualismo. A face sombria do individualismo vem do voltar-se sobre si mesmo, que banaliza e encurta nossas vidas, que lhe empobrece o sentido e nos afasta do cuidado dos outros e da sociedade [...] O sentimento de que a vida foi banalizada e encurtada por um cuidado desmedido de si reapareceu sob formas específicas da cultura contemporânea.

² O que define intrinsecamente a modernidade é, sem dúvida, a maneira como o ser humano nela é concebido e afirmado como fonte de suas representações e de seus atos, seu fundamento (subjectum, sujeito) ou, ainda, seu autor: o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade. (ibid., p. 63)

Nossos jovens têm nos dias atuais aquilo que o autor chama de comunitarismo de evento, que é ilusão de comunidade, pois não educam para o viver juntos e se apresenta em duas formas: comunitárias isoladas e comunidades afins.

Dá como exemplo os grandes happenings como o Rock in Rio, onde predomina a dimensão emocional. Ali os jovens se reúnem e há um começo, meio e fim e a vivência comunitária se desfaz quando eles terminam. “Não formam para um viver juntos continuado”.

E como comunidades afins, outro tipo de deturpação da experiência comunitária dá como exemplo as “tribos” que não educam para a convivência aberta e social, uma vez que suprimem as diferenças para viver uma mesmidade que não questiona. Pois cada membro tem que anular-se, deparar-se de sua singularidade, originalidade. Perdendo a própria identidade. “Personalidades fracas se sentem bem, porque descarregam no grupo o peso da própria liberdade. Não precisam decidir...(ibid, p.65)

Há uma relação de imposição/dominação quer por medo em caso de gangues criminosas, quer por pressão psicológica e afetiva no caso das tribos. Em ambos os casos estão longe de ensinar a viver junto. “Antes, deseducam as pessoas para tal”, pois tentam anular as diferenças em vez de buscar solucioná-las ou aprender a convivência com elas.

Faz uma importante referência sobre o papel do grupo na vida do jovem em Lutte:

Na nossa sociedade urbana e (pós) industrial, o grupo de companheiros, assume durante a adolescência uma importância que não tinha antes e que não conservará depois [...]. Habitualmente, durante este período os jovens começam a preferir a companhia dos amigos à dos membros da família... A vida social dos jovens é muito complexa. Podem formar parte de grupos diferentes na escola e no bairro, durante o curso escolar e durante as férias... O grupo adquire importância vital durante este período da existência antes de tudo porque os adolescentes encontram no grupo, um estatuto autônomo, baseado em suas realizações, estatuto que a sociedade nega. (apud LIBÂNIO, 2002, p.66)

Ao afirmar que a consciência da igualdade radical na diferença dos talentos, Libânio aponta que o caminho da formação para viver juntos, passar por duas descobertas: “a do valor próprio e a do valor dos outros”. E em níveis diferentes nos diz que a igualdade é fundamental e a diferença se constrói sobre ela, e “o intercâmbio das diferenças, dá-se na base da igualdade” (ibid, p. 66) Mas para isso se tornar concreto faz-se necessário que os membros do grupo tenham objetivos comuns, e realizem projetos motivantes.

Sendo uma exigência da nossa sociedade o trabalho em equipe cuja exigência a capacidade comunicativa das pessoas que se torna imprescindível. E dessa forma em todas as áreas cada vez mais se exige saber viver juntos, que se expressa na capacidade de se relacionar, de criar espírito de grupo no trabalho.

Portanto, o trabalho nas escolas é de grande importância, pois os “educadores precisam propiciar aos jovens experiências de convívio e, dentro delas, refletir com eles sobre sua conduta” (ibid, p.70).

Há, no entanto que se considerar a primeira e natural das experiências de convívio que é a família, pois é no relacionamento familiar que o jovem deve aprender de um lado “independentização em relação aos pais para encontrar sua autonomia”, e de outro “manter a relação filial num justo equilíbrio de respeito e acatamento”. (ibid, p.70). E aqui novamente contribui com a referência de Lutte, que trata da relação da família:

Para converter-se em adulto, o adolescente deve voltar a fundamentar sua personalidade sobre uma base de autonomia, renunciar ao estatuto dependente que procedia de sua subordinação a seus pais e aos adultos, para conquistar um estatuto independente, encontrar em si mesmo, e não na aceitação dos outros, as razões da própria estima e da segurança interior, escolher os valores que considere os mais válidos, em lugar de seguir com lealdade e fidelidade as instruções de uma pessoa a que se submeteu. (ibid, p. 71)

O autor citando vários tipos de trabalhos como representação teatral, coral, a prática de esporte em equipe, projetos sociais que propiciem a experiência do trabalho em grupo, aponta para a educação diante dessas tantas possibilidades de “formar os jovens no espírito comunitário com a ajuda vigilante do educador”. Explica que o educador deve observar tanto os defeitos, as falhas, como ressaltar as qualidades, as habilidades reveladas na experiência do grupo.

O que não se pode é cair nos extremos da supervalorização de si mesmo e do complexo de inferioridade, pois ambos dificultam a convivência. Há que se ter um equilíbrio e isso se dá através do auto-conhecimento de suas riquezas e de seus limites. E isso implica em ter um olhar crítico sobre si e sobre os outros, no reconhecimento dos valores e das limitações.

E ainda aponta que para aprender a conviver temos que saber nos situar diante do mundo ideológico com lucidez. Bem como superar toda forma de racismo, preconceito religioso através do diálogo. E elogia as escolas que trabalham com a inclusão de alunos deficientes, pois se trata de um excelente exercício de sociabilidade. Ressalta o papel do educador que é fundamental na condução do processo.

4º pilar: Aprender a ser como uma competência pessoal.

O relatório da UNESCO apresenta, no pilar Aprender a ser, o papel da educação:

[...]a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2001, p.99).

Considerando “aprender a ser” a tarefa educativa mais difícil, Libânio aprofunda a discussão e aborda vários aspectos que elucidam o que vem a ser o desenvolvimento total da pessoa, começa explicando que isso implica em uma concepção integral do ser humano.

E essa concepção integral do ser humano se vê prejudicada visto que a cultura ocidental, como um pêndulo vai de um unilateralismo a outro, hoje valoriza a dimensão intelectual das pessoas em detrimento de outras qualidades. Exemplifica pela corrida aos diplomas, como atestados de qualificações intelectuais. “Nem sempre se pergunta se o professor tem reais qualidades humanas, afetivas, de equilíbrio psíquico, de empatia, de acolhida dos alunos.” (LIBÂNIO, 2002, p.77) Os exames e concursos exigem inteligência lógica, memória, dedução, sendo o lado estético, artístico imaginativo menos valorizado.

No século XIX houve uma reação de correntes literárias que tentaram valorizar outras dimensões humanas. Porém com o avanço tecnológico privilegiou pessoas de “inteligência menos abstrata, mas mais prática”. Atualmente o pêndulo foi para outro extremo, pois emergem correntes que “exacerbam o lado emocional das pessoas”. E novamente o ser humano reduz-se apenas a uma de suas dimensões. Libânio coloca dessa maneira:

Deixando a razão, envereda-se pelas trilhas perigosas da irracionalidade. Diminuindo o cultivo do espírito, das janelas superiores da beleza, da verdade, do bem e da Transcendência, concentra-se nas inferiores dos sentidos. (ibid, p. 78)

Portanto coloca novamente como resposta a esses extremos, o aprender a ser com o desenvolvimento integral que quer dizer em espírito e corpo. Sendo realidades constitutivas da pessoa: a inteligência, a sensibilidade, o sentido estético, a responsabilidade, a espiritualidade etc.

E diante do que afirmara, traz para o texto a palavra humanismo e suas definições e tendências presentes desde o século XIX. E chegando no hoje coloca que o humanismo “veste-se com um colorido cósmico” e tece as seguintes considerações:

Ampliam-se as relações do ser humano para o cosmos. Não se contenta com mera preservação do ambiente. Busca-se criar um humanismo em que o ser humano se entenda numa relação com todo o cosmos e em que se coloque numa posição mais humilde de uma melodia – embora original e maravilhosa – na sinfonia do Universo. (ibid, p.81)

Numa compreensão bem maior do que venha a ser ser humano, deixa para traz esse antropocentrismo dominador expresso pela visão de uma inteligência dominadora, ou pela a visão de um ser entregue à pura emoção. E ainda o homem como a práxis marxista.

Buscando uma nova concepção de ser humano, recorre a Boff:

A reflexão ecológica ajudou-nos a entender que o ser humano é parte da natureza e da biosfera. Ele não é o centro do universo. (o ser humano) é parte e parcela do universo em evolução e um elo da cadeia da vida... Ele co-pilota, então, o processo da evolução dentro do qual ele co-evolui. Ele se torna, pois, um ser co-responsável. É a sua dimensão ética. (ibid., p. 83).

Nesse movimento de aprender a ser cabe os conceitos de reintegração do ser humano, do sujeito, pois no antigo paradigma o sujeito era dividido em corpo, governado por leis mecânicas e estudados pelas ciências naturais, e mente ou alma considerada livre e imortal. Moraes afirma que encarnamos uma totalidade corpo e mente, “dois lados de uma mesma moeda”, portanto não se pode separar o mental do físico, o fato da fantasia, o passado do presente ou do futuro. (ibid, p. 88).

A autora citando Morin, nos informa que a neurociência descobriu que não há atividade intelectual, movimento da alma, delicadeza de sentimento, que não há o menor sopro do espírito que não corresponda a interações moleculares e que não dependa de uma química cerebral, “o que afeta o espírito afeta o cérebro e, através do cérebro, o organismo inteiro.” Pois o espírito não é locatário, nem proprietário do corpo e tão pouco o corpo um “hardware” do espírito. “Ambos são constitutivos de um ser individual dotado de qualidades de sujeito”. (ibid, p.90).

Libânio acrescenta a dimensão geracional no “aprender a ser”, pois a antropologia não se contenta em pensar o ser humano somente no presente, carregando uma responsabilidade para com as gerações futuras devido a possibilidade de sermos capazes de destruir toda a vida. Isso cria uma nova situação educacional e o aprender a ser implica a realidade presente e vindoura num espírito ético, como atores responsáveis e honestos.

Enfrentando a dialética do ser e do ter, Libânio coloca que o ter se nos agrega enquanto que o ser nos constitui. “Aprender a ser é despojar-se das coisas para revelar o próprio ser”, porém “a nudez de nosso ser nos atormenta, daí vestimo-la com tanto consumismo” (ibid., p. 84) E conclui o tópico dessa maneira:

Aprender a ser implica, pois, uma compreensão ampla equilibrada e relacional do ser humano, para viver na realidade atual e ser capaz de imaginar realidades futuras. A verdade e a veracidade do próprio ser se constrói numa relação de liberdade diante da onda consumista de bens. O ter ameaça hoje o ser. Importa ser na verdade de si, autenticamente, sem perder-se e esconder-se no ter. (ibid, p.107)

Outra dimensão anunciada pelo autor é a da descoberta de si como ser-em-relação, pois tudo o que somos existe em relação e aprender a ser “é iniciar-se consciente e criticamente nesse processo de autodescoberta prazerosa”.

Para ampliar mais nossa compreensão vamos nos reportar as explicações de Moraes quando anuncia que “Saímos de uma Era Material para uma Era das Relações”, pois a matéria passou a ser compreendida como energia de

acordo com Einstein e a descrição unificada dos fenômenos atômicos trazidos pela teoria quântica:

Essas teorias, embora muito diferentes entre si, têm em comum, num sentido mais profundo, a visão da totalidade indivisa baseada na compreensão de que não há separação entre o instrumento de observação e o objeto observável. Existe, portanto, uma relação entre ambos, que precisa ser levada em consideração tendo em vista a evolução não apenas da ciência, mas também da própria humanidade. [...] (essas teorias) Trouxeram também consigo o movimento, e a natureza passou a ser compreendida como uma totalidade indivisa em movimento fluente, uma grande teia de relações e conexões. (MORAES, 2001, p.209).

A era material representada pela dualidade, divisão, pela visão fragmentada, onde os indivíduos multifacetados em si mesmos encontram-se separado dos outros e da própria natureza. Já a era das relações representa a unicidade com o real, com o eu, a integração do homem com a natureza. “É uma era de autoconsciência, de respeito ao espírito humano e à diversidade cultural.” E complementa:

[...] essa nova concepção paradigmática da ciência levou-nos a compreender que já estamos muito além dos poderes da tecnologia, da informação e da mente individual quando nos damos conta de que essa nova era engloba, além da questão tecnológica, também outras relações, que incluem as conexões inter, intra e transpessoais. É um movimento rumo ao desenvolvimento da compreensão, da autoridade interior, da integração da humanidade, da responsabilidade social e planetária, que traduz também reconhecimento do próprio espírito humano. Um movimento que implica o desenvolvimento da inteligência, do pensamento de qualidade superior, que envolve criatividade e racionalidade em direção à evolução da consciência individual e coletiva, em busca da justiça. Paz e harmonia. (ibid., 2001, p. 210).

E por estar a caminho dessa era das relações é que Libânio acrescenta no aprender a ser a criticidade frente à cultura moderna e a mídia com sua terrível força inculcadora, O aprender a ser exige uma postura crítica diante dessa cultura massificada, vulgarizada, banalizada e “globalizada, cultura made in USA”. E neste contexto a própria criticidade encontra-se ameaçada em uma geração que “pensa pouco, que fala pouco, que elabora pouco”. Portanto essa aprendizagem torna-se uma tarefa singular. Uma tarefa que cabe ao aprendiz e também ao que ensina.

Nesse aspecto há que se estabelecer um diálogo com o mestre Paulo Freire que a reconhece como “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista” (FREIRE, 2007, p.32), pois para ensinar também se exige criticidade.

Para Freire não há, na diferença e na distância entre ingenuidade e criticidade, uma ruptura, mas uma superação. Que se dá através da curiosidade antes ingênua que se critica ao aproximar-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, tornando-se uma “curiosidade epistemológica”.

Explica-nos que se trata de uma mesma essência “curiosidade” e é esta que como uma inquietação indagadora faz parte integrante do fenômeno vital. É ela “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (ibid., p. 32) E ao se criticizar nos “defende de irracionalismos decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado”. (ibid.p.32)

Libânio se reportando ainda à cultura vulgarizada e banalizada aponta que o desequilíbrio se dá, entre outros fatores, pela maneira como os sentidos são bombardeados e estimulados fora de toda medida, e não havendo a justa medida o prazer dos sentidos se torna desprazer. É o que acontece se se come e se bebe em demasia, se o perfume é muito forte, se o ruído ultrapassa a quota de decibéis, se o tocar se extrema.

Portanto, aprender a ser hoje implica uma disciplina no uso dos sentidos, e por não se prestar atenção a esse tipo de educação as pessoas oscilam entre o excesso, “ao entregar-se ao desregra de algum sentido”, e a falta “ao não saber usa-lo, sobretudo em relação à natureza... quando não se dá conta da beleza das árvores, do perfume das plantas, do frescor do ar.” (LIBÂNIO, 2002, p.92).

Faz-se necessário essa disciplina diante da ameaça cultural que submete o homem moderno à corvéia¹³ do prazer, explica que:

[...] quanto mais autônomo, livre e soberano se julga, encontra-se atado ao tropismo da imitação do que lê e vê nas revistas pornográficas, nos rituais de sexo e prazer, nas sondagens de opinião, nos exemplos de pessoas exibicionistas. E como não dá conta de tal desempenho, sente-se escravo, submetido a uma “nova corvéia”, já não mais dos senhores feudais, mas da obrigação introjetada de ser como os modelos sexuais que se lhe apresentam. (ibid., p.93)

Comparando o ser humano a uma casa de dois andares com janelas abertas ou fechadas para a realidade. Libânio coloca que no andar de baixo

¹³ Corvéia: trabalho não remunerado que, no feudalismo, o camponês prestava a seu senhor ou ao Estado. Trabalho imposto e pesado.

encontram-se as cinco janelas dos sentidos, são através delas que experimentamos as maravilhas da vista, do sabor, do ouvido, do olfato e do tato. No andar de cima há outras quatro janelas que são: a da beleza, a da verdade, a do bem e a da Transcendência. Para o autor, respectivamente temos: a estética, a filosofia, a ética e a religião. E as coloca da seguinte forma:

Delas descortinamos horizontes ainda muito mais amplos e belos. Quanto mais abertas estiverem e quanto mais olharmos através delas, mais felizes seremos.

A casa tem suas escadas que ligam os andares. As janelas de cima enriquecem o que se vê embaixo. E o que se vê embaixo corporifica muito do que se vislumbrou em cima. (ibid.,p. 94).

A dimensão da Beleza na janela da Estética.

Para Libânio é dessa janela pode-se apreciar a realidade de outra maneira, pois a estética nos humaniza e se formos educados na beleza saberemos percebê-la em todas as coisas. Porém há campos em que se expressa em grau maior, aos quais chamamos de Arte em suas diversas formas. Para aprender a ser a dimensão da estética deve ser cultivada, portanto desde o jardins de infância, o sistema educacional deveria “proporcionar aos sentidos das crianças uma provocação à estética”.

Para Silva, a educação e a estética si reclamam, pois:

Não basta à educação o auxílio da ciência pedagógica e da didática para que ela atinja a sua meta humanizadora, porque além de todo sistema e programa, de toda metodologia e teoria psico-pedagógica, é preciso que a educação seja educação à beleza, na beleza e para beleza. (SILVA, 2004, p.106).

Esclarece que beleza é sentimento e ambiente, portanto vê a educação à beleza e na beleza uma via de mão dupla, que ora parte do ambiente ao sentimento, ora do sentimento ao ambiente. E faz-se necessário circundar de beleza quem aprende, porém isso não é o bastante para se educar na beleza é preciso criar condições para que cintila da intuição se ascenda no educando, é nessas condições que o espírito é mantido em todo o seu poder criativo. (ibid. p.118)

Silva considera que na origem do conhecimento encontra-se o ato intuitivo que por sua vez é conquistado pelo raciocínio e passa a fazer parte do saber, patrimônio espiritual da humanidade. É pela educação que ascenderá de

maneira criativa e pessoal a este patrimônio, exercendo suas faculdades espirituais, então:

[...] a esteticidade é uma nota que percorre intrinsecamente a obra educativa. E negligenciar este processo natural do conhecimento significa não proporcionar ao educando aprender construindo o saber de maneira criativa e pessoal. Portanto, o desafio pedagógico de quem tem em conta a produção pessoal do saber e a centralidade da pessoa no processo educativo é desempenhar a educação na qual o conceito não cancele a intuição, o dever não preceda o amor e a dificuldade não exclua a beleza da conquista, mas a prepare. (ibid. p.119).

A dimensão da Verdade: na janela da Filosofia.

Para Libânio a nossa inteligência está orientada para a verdade e aprender a ser através da janela da verdade implica um duplo movimento em relação à realidade e em relação aos nossos discursos.

Ao lidarmos com a realidade em busca da verdade temos que lutar com uma contínua lucidez contra a ilusão, o aparente, os enganos que nos assaltam. Nessa aventura humana devemos empreendê-la com a ajuda de nossos irmãos e irmãs, e em especial dos mestres.

O outro movimento é o nosso discurso que será verdadeiro se se afastar do erro e da falsidade. Parte-se do pressuposto que o ser humano é na sua radicalidade última veraz e que a mentira vem a ser a negação de si. Cabe a educação para a verdade trabalhar critérios que nos permitirá realizar discernimento entre o erro e a verdade.

A dimensão do Bem: na janela da Ética.

Nessa dimensão, já tão explorada neste texto, ficamos com as seguintes contribuições de Libânio. Para ele ética não é “coisa de gente grande” e deve acompanhar toda a vida. Cita Salvater que escreveu “Ética para meu filho” como exemplo a ser seguido na tentativa de elaborar textos de ética para crianças a fim de ir criando nelas essa atitude de cuidar de seu agir. Essa aprendizagem deve focalizar a coerência entre a conduta e os princípios que se defendem, para que não haja contradição entre ambos.

“Aprender a ser no mundo da crise da ética é saber discernir a historicidade mutável dos valores e o seu caráter absoluto” (ibid., p.100). E nesse

sentido Libânio nos traz a invariante conceitual por ser algo que escapa à historicidade, e encontra-se em nossa própria essência humana, exemplifica afirmando que não foi invenção humana a diferença entre a honestidade e a trapaça, que assumiram formas diferentes de acordo com as culturas e situações no decorrer da história. E esclarecendo mais, cita Lima Vaz:

Trata-se da evidência de que a continuidade dos mesmos problemas, dando origem aos mesmos “invariantes conceituais” em ordem ao seu equacionamento e eventual solução, pressupõe uma invariância mais fundamental, qual seja a da mesma natureza humana, confrontada no longo fluir do tempo com questões e desafios que se dirigem às suas próprias razões de ser e de viver. Não obstante as imensas transformações nos campos social, político, cultural, científico e tecnológico experimentadas pela humanidade ocidental nesses vinte e cinco séculos que nos separam dos começos da Ética, quem poderá dizer que não são as mesmas exigências profundas de nossa natureza a se manifestar na interrogação socrática: como devemos viver? Na pergunta Kantiana de vinte e três séculos depois: o que devo fazer? E nos questionamentos éticos que percorrem em todos os sentidos em nosso inquieto fim de milênio? As lições que se depreendem de todas as tentativas de desconstrução do sujeito ético e de conseqüente dissolução da natureza humana, vindas dos mais diversos horizontes ideológicos no clima da chamada pós-modernidade, e em cuja trilha o niilismo ético cresceu e se difundiu quase sem resistência, ensinam-nos que a reflexão ética implica como condição sine qua non de possibilidade a pressuposição de um núcleo antropológico infrangível sobre o qual deve apoiar-se todo o discurso sobre o agir humano, seus valores e seus fins.(apud LIBÂNIO, 1999, p.82 grifo nosso).

A dimensão da Transcendência na janela da religião.

Para o autor esta janela possui uma originalidade, vê a verdade, a beleza, o bem que as outras também vêem, porém alcança um nível maior de profundidade (ibid. p.102)

Na janela da beleza, Deus é a fonte de toda beleza, e esse olhar de transcendência não só dá dimensão de eternidade a plenitude da beleza, mas a vê presente nas belezas da terra.

Na Janela da verdade: Na compreensão cristã Jesus Cristo é a verdade. Essa identificação de Deus como verdade se dá também na compreensão grega. Assim aprender a ser é buscar ter essa visão profunda da verdade.

A partir dessa perspectiva da transcendência, o bem, e o valor encontram aí seu fundamento absoluto. E novamente coloca a questão de “captar o absoluto do bem, do valor na transitoriedade dos valores e bens históricos.”

(ibid.103) Eis a luta da ética do nosso tempo, “conseguir um fundamento absoluto, um incondicionado que condicione a todos e por ninguém seja condicionado.” (ibid. 103).

A resposta da Ética clássica encontrava-se em Deus, porém a modernidade não aceita a existência de um Absoluto, de Deus. Por isso que para aprender a ser, o autor vê a necessidade de encontrar o absoluto dos valores a fim de não se entregar a um “relativismo”, “à construção de uma autenticidade arbitrária sem horizonte de significação que se imponha”. Faz a seguinte citação:

Não se pode defender a autenticidade ignorando os horizontes de significação. Mesmo o sentimento de que o sentido de minha vida deriva da escolha pessoal que fiz – é o caso quando a autenticidade se funda na liberdade autodeterminada – depende de minha tomada de consciência de que existe independentemente de minha vontade alguma coisa de nobre e corajoso e, portanto, de significativo no fato de dar forma a minha própria vida. Duas representações da vida humana se opõem aqui, de uma parte, a coragem daquele que se cria, doutra parte, o desleixo daquele que cede à facilidades do comodismo. Ninguém inventa esta oposição; nós a descobrimos e percebemos logo sua verdade. O horizonte é dado. (TAYLOR, apud LIBÂNEO, 2002, p. 104).

E é através da janela da Transcendência que nos conscientizamos da presença de Deus em nós nos divinizando. “Nada consegue encobrir esse fogo divino sempre aceso”. Hoje, como já foi dito os sentidos estão potencializados. Combater os fatores como as drogas e o poder da mídia diretamente, dá a impressão de batalha perdida. O caminho indireto para esse combate, indireto, porém maravilhoso e tem o poder de atrair os jovens são os da estética, da religião, da ética, do pensar. Quanto mais abrimos nossas janelas superiores o edifício ficará iluminado, e nessa luz nos humanizamos, nos fazemos felizes e encontramos sentido da vida.

3.5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Não retomarei aqui em sentido de síntese os pontos principais dos conteúdos apresentados. Porém faz-se necessário tecer algumas considerações ou reflexões sobre a intencionalidade da apresentação de tais conteúdos como pressupostos teóricos do trabalho.

Impus-me enquanto educadora a questão: “Será que a ética pode ser ensinada a todos os alunos da escola pública?” Como uma provocação para a busca de respostas teóricas e práticas, de utopias realizáveis.

Ao nos referirmos à palavra da lei, consultamos quer em âmbito nacional, estadual, e também internacionalmente com a Declaração Universal dos Direitos, constatamos que como membros de uma sociedade democrática, elegemos e legitimamos nesses documentos oficiais, um conjunto central de valores necessários para a vida em sociedade. Portanto, não cabe a perspectiva de um relativismo moral e nem uma anomia. E dar o pleno conhecimento dos mesmos aos seus membros se dá não somente, mas principalmente através da educação.

E é nessa linha de argumentação que inicio a resposta sob o aspecto da lei: a ética, ou melhor, a educação ética-cidadã não só deve ser ensinada, como é de direito de todos os alunos de todas as escolas.

Ressalto também a nossa responsabilidade além de deixar os direitos sociais plenamente estabelecidos e exercidos, ou seja, direito a uma educação ética-cidadã vivenciada principalmente na escola. Há ainda a perspectiva dessa educação para o futuro no sentido da construção dos direitos coletivos ou direitos de solidariedade planetária no processo histórico e cultural do nosso tempo.

E a partir dessa perspectiva de futuro é que olhamos para o nosso tempo e verificamos a distância entre a palavra da lei e a realidade. Pois se a educação ética-cidadã é direito e dever na lei, na realidade ainda não se estabeleceu e é exercida. Tendo como um dos entraves o tão famoso fenômeno Globalização que esconde sua ideologia neoliberal

Buscando definições a fim de entender esse fenômeno e sua ideologia, seus impactos, mitos, perversidades (a produção da exclusão ou vitimização de grande parte da população mundial) desenhamos um cenário feio e triste onde não cabe ética, cidadania, democracia ou solidariedade, somente individualismo, lucro e consumo, mercado.

Porém esses mesmos autores enxergam movimentos e processos paralelos anunciando um novo período histórico, pois a globalização perversa tem seus limites, permitam-me, mas essa visão do novo além de encher-nos de esperança traz em si a dimensão do poder desse novo que nos proporciona a

experiência do belo, como nos canta o poeta¹⁴: Belo porque tem do novo a surpresa e a alegria [...] E belo porque com o novo todo o velho contagia/ Belo porque corrompe com sangue novo a anemia/ Infecciona a miséria com vida nova e sadia.

Para que esse belo novo aconteça, há urgência da Ética, quer para transformar consumidores em cidadãos, quer pela conscientização dos pobres, quer para regenerar a política. Será a força irradiante de uma Ética superior que propiciará a globalização da consciência humana, bem como a possibilidade de outro processo de organização das relações produtivas.

A responsabilidade então, dos intelectuais, professores, pesquisadores, pedagogos e filósofos aumentam. Bertan (2009) nos adverte que é a escola a instituição que tem papel fundamental na criação de um mundo mais ético, podendo realizar muito pela educação das futuras gerações.

Mas como construir esse espaço para a ética nas escolas que sofrem os impactos da globalização? Exponho então uma síntese das mudanças implementadas na educação brasileira pela política neoliberal. Bem como um breve histórico das escolas de tempo integral no Brasil, tecendo algumas considerações se são ou não pertencentes à política neoliberal.

Diante dos desafios expostos busco respostas, caminhos e outros pensamentos. Busco uma nova pedagogia, confesso que encontrei outros nomes, mas citei a “Pedagogia da Terra” de Gadotti por considerar seu significado maior, dando-nos a idéia do todo, do global. Junto com essa nova pedagogia há que se ter uma nova forma de pensar, novos saberes enfim há que se ter uma reforma paradigmática.

Por acreditar que a Ética caracterizará, ou será um dos princípios para essas construções, digamos a pedra angular, ou o sangue novo; inicio com as reflexões, a pedagogia da práxis e o paradigma da conscientização de Paulo Freire por ser a expressão mais acabada da ética em educação, sendo o educador da consciência ético-crítica das vítimas. Sua pedagogia, ou melhor, seu o ato pedagógico é ético-político e tende não só a uma melhoria cognitiva e afetivo-pulsional das vítimas sociais, mas também à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos de sua própria libertação.

¹⁴ João Cabral de Melo Neto: Morte e vida Severina, Auto de Natal Pernambucano.

Busquei através de Gadotti saber mais sobre a Pedagogia da Terra os saberes e valores que abordam, podendo depois de analisá-los perceber a convergência de pensamentos, ou melhor, das categorias citadas pelo autor. Diante disso, fazia-se necessário o esclarecimento sobre a questão dos paradigmas, conceitos e especificamente o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin.

Primeiramente era necessário entender o pensamento complexo, lendo algumas obras do autor, no texto citado há o esclarecimento sobre a degradação do sentido da responsabilidade por ser uma conseqüência da excessiva hiperespecialização.

Os sete princípios para desenvolver um pensamento que une religando os saberes, as disciplinas e as culturas, num processo constante de aprender a aprender. A eleição da Ecologia como ciência básica a ser ensinada na escola primária. E seu ensino bem como o ensino da Ética que para Morin seria a antropoética, deve ter em seu espírito as interrogações iniciais diante das curiosidades naturais da consciência quando se abre para conhecer o homem, a vida, a sociedade, o mundo. Elaborando para a escola primária um programa interrogativo. Interrogar para descobrir sua tripla natureza, biológica, psicológica (individual) e social.

A reforma principal é a do espírito, quem educará os educadores? É por essa reforma do pensamento se deva ter ardor e entusiasmo e que no princípio terão apenas a participação de uma minoria de educadores.

Reconheço, pelo caminho realizado, que essa reforma já se iniciou Mas ainda era preciso ligar o Pensamento Sistêmico de Morin a outros textos. E isto se deu em Libânio “na arte de formar-se” que por sua vez retoma os quatro pilares da educação presentes no Relatório da UNESCO para a educação do século XXI, aplicando os conceitos de Morin principalmente nos pilares de Aprender a Conhecer e a Pensar e Aprender a fazer, já nos demais pilares há contribuições de outros autores citados por Libânio e ainda outros que foram trazidos para o enriquecimento do estudo.

E por que os pilares? Considerando que a educação se dá em um processo ensino – aprendizagem, (educar=ensinar+aprender) e por ter já nos referido ao ensino (ensinar/ formar) na Pedagogia da Terra, fazia-se entre outros motivos o exercício da aprendizagem: a aprendizagem de ser, de conviver, de conhecer e de fazer.

Acreditamos que é nesse exercício de ensinar e aprender que se constitui o sujeito ético-cidadão, tornando-se consciente de si e dos outros como sujeitos éticos iguais a ele. Tornar-se capaz de controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos, deliberando e decidindo entre as várias opções. Torna-se responsável, reconhecendo-se como autor da ação, tem condições de avaliar os efeitos e conseqüências respondendo por elas. E experimenta a liberdade, que a constituiu nesse longo processo de formação, portanto o homem dá a si mesmo a liberdade, não tanto de escolha entre várias opções, mas no poder de autodeterminação, dando a si mesmo as regras de conduta.

Expostas as razões e escolhas do percurso teórico, vamos finalmente à realidade da escola, que segundo Candau (2000, p.13) está sendo chamada a ser um lócus, um espaço de diálogo entre os diferentes saberes e linguagens.

4 – O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

O referencial teórico até aqui construído tem importância fundamental para podermos realizar a pesquisa sobre Ética enquanto objeto de estudo em uma Escola de Tempo Integral. A pesquisa delineou-se como qualitativa, caracterizada como **Estudo de Caso**, pois atende ao que define Bogdan e Biklen, (1994, p.89).

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico. [...] o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta.

Considerando ainda o que Laville e Dionne (1999, p.157) nos apresenta:

Assim, tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas sim compreender. Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização.

Pretendeu-se, ao realizar este Estudo de Caso: “que se torne representativo extravasando o particular para o geral” (ibid., p.157). Foram utilizados os instrumentos abaixo relacionados, atendendo assim a um dos princípios básicos do Estudo de Caso de sempre se utilizar mais de uma técnica de coleta de dados:

- Análise documental Plano Gestão da Escola, Proposta do professor/ Plano de Ensino da Oficina de Filosofia, produções dos alunos, Legislação referente às diretrizes curriculares para a Escola de Tempo Integral.
- Entrevistas semi estruturadas com 02 professores das disciplinas regulares e 03 professores das Oficinas de Informática, de Filosofia e da Hora da Leitura da 8ª série. E ainda com alunos, sendo 05 da 8ª série e 05 alunos 1ª série do Ensino Médio.
- Observação dos sujeitos e do ambiente escolar e depoimentos dos mesmos.

Além desse princípio há outros que caracterizam esse tipo de investigação, pois segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador no estudo de caso está sempre à busca de novas respostas e atento a novos elementos que podem surgir (ibid., p.18). Enfatizando o contexto e interpretando-o a partir das ações, percepções, dos comportamentos e interações das pessoas. A fim de retratar a

realidade de forma mais completa e profunda (ibid.p.19). Em uma linguagem acessível, os relatos são informais, narrativos, descritivos e ilustrados por citações e exemplos. (ibid.p.20)

A pesquisa também apresenta as características básicas de pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) não só pela natureza dos dados da pesquisa, como afirmamos acima. Mas também, enquanto pesquisadora, inseri-me na escola de tempo integral, fonte direta dos dados (ibid.p.47) buscando respostas às questões colocadas e compreensão do contexto. Interessei-me pelo processo em que se deram as atividades, principalmente os projetos dos alunos. (ibid.p.49).

Analisei os dados de forma indutiva, pois não foram levantadas hipóteses e as abstrações foram sendo construídas à medida que os dados eram recolhidos (ibid.p.50) Os dados foram recolhidos em forma de palavras, expressas nas entrevistas, depoimento, notas de campo etc. buscando não perder detalhes principalmente as expressões usadas pelos alunos, descrevi o que vi e o que senti. (ibid.p.48) Buscando captar e compreender o significado que elas davam à ética em suas vidas (ibid.p.50).

Fundamentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo de caso. Faz-se necessário reiterar a motivação da pesquisa que se deu pelo fato de em minha prática pedagógica, ter trabalhado com os temas transversais interdisciplinarmente em projetos específicos. Assistir outros professores que tentaram abrir um parêntese em seu conteúdo para trabalhar especificamente o tema. Porém em todas essas tentativas, os temas transversais giraram em torno dos conteúdos das disciplinas curriculares tradicionais, sem haver um avanço significativo na transversalidade.

Com a implantação das Escolas de Tempo Integral em 2006 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que em sua organização curricular, além de manter o currículo básico do Ensino Fundamental, inseri procedimentos metodológicos inovadores, oferecendo novas oportunidades de aprendizagens em suas oficinas curriculares, sendo na oficina curricular de Filosofia o eixo temático “Ética” tendo como objetivo: “Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno. Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo”.

Portanto, a Ética que era antes um tema transversal, que de tão transversal não atingia o currículo, passa a ser o objeto de estudo da Oficina de Filosofia. Despertando assim o nosso interesse em desenvolver a pesquisa com o objetivo de responder as seguintes questões: A Oficina de Filosofia na Escola de Tempo Integral está contribuindo para a formação ética-cidadã dos alunos? E ainda, qual a influência dessa oficina nos demais componentes curriculares destacando o trabalho com o mesmo tema transversal?

Estabelecemos os primeiros contatos com a direção da escola no início do mês de agosto de 2008, apresentando a documentação exigida pela Universidade para a aprovação da realização da pesquisa. Nestes encontros esclarecemos à diretora sobre os objetivos do estudo, explicamos que o estudo seria realizado no decorrer do semestre de 2008 em uma 8ª série e uma 1ª série do Ensino Médio. Ressaltamos também a relevância e a contribuição acadêmica da pesquisa e também nos comprometemos em retornar a escola com as considerações após o término do estudo. Tanto a direção quanto a coordenação da escola se colocaram à nossa disposição para o que fosse necessário.

Após recebermos a aprovação e autorização do projeto de pesquisa, procuramos novamente a escola para entrarmos em contato com o professor da Oficina de Filosofia, que também nos recebeu prontamente e se colocou a disposição para o trabalho. Nesse primeiro contato com o professor estabelecemos as séries que iríamos trabalhar por haver maior compatibilidade de horário, realizando a pesquisa na Oficina de Filosofia da 8ª série B no período da tarde, e nas aulas de Filosofia da 1ª série B do ensino Médio período da manhã. Esclarecemos que a escolha da 8ª série se deu por ser a única série no Ensino Fundamental contemplada pela Oficina de Filosofia, e a escolha da 1ª série do Ensino Médio para representar os alunos que no ano anterior vivenciaram essa Oficina.

Durante a descrição e análise dos dados, identificamos o professor com a sua disciplina. Exemplo: Professora de Informática, Professor de Filosofia, Professor de Geografia etc, ou suas Iniciais. Os alunos foram identificados da seguinte forma: os alunos da 8ª série como: A.8.1, os alunos da 1ª série como: A.1.1

Como delineamos a pesquisa por suas características em Estudo de Caso, passo então à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Como já mencionado utilizamos para a coleta de dados as seguintes técnicas: 1 - a análise documental do Plano Gestão da Escola, as produções dos alunos, diário do professor da Oficina de Filosofia, bem como a Legislação referente às diretrizes curriculares para a Escola de Tempo Integral. 2 - a observação dos alunos no ambiente escolar e seus depoimentos. 3 - a entrevista semi-estruturada com os alunos e professores.

4.1.1 Análise documental

A análise documental por se constituir numa valiosa técnica de coleta de dados qualitativos, pois além de complementar as informações obtidas através de outras técnicas, ajudam a compreender melhor o fenômeno além de desvelar outros aspectos.

Mas o que se podem considerar documentos: “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” de acordo com: (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 38) Incluindo: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, revistas, diários pessoais, autobiografias, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Na pesquisa para análise além dos documentos anteriormente referenciados como, a Constituição Federal, a LDBEN e os PCN's, utilizamos ainda os documentos: Plano de Gestão da Escola para quadriênio de 2007/2010 (consulta). Produção dos alunos: projeto: “Juntos para uma escola melhor” e Depoimento (Anexo 1). O projeto da escola “Rádio na Escola” (Anexo 2). As Atas de Conselho de Classe e Série dos 1º, 2º 3º bimestres. (Anexo 3) O diário de Classe do Professor da Oficina de Filosofia (Anexo 3). E a Legislação referente às diretrizes curriculares para a Escola de Tempo Integral (consulta)

Buscamos no Plano de Gestão da escola os dados necessários para caracterizar a realidade sócio-econômica e cultural da comunidade escolar bem como, seu entorno. Além de conhecer as diretrizes que norteiam a instituição, suas metas, projetos e ações. Inclusive já citamos anteriormente os objetivos dessa instituição. Faz-se necessário salientar que para todas as oficinas estabelecem como objetivos gerais apresentados em seus tópicos, os seguintes:

- Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno,
 - Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil.
- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo¹⁵. Parte essencial dessa formação é o desenvolvimento da capacidade ética que possibilita a legitimação de valores essenciais à vida social e pessoal de modo consciente e com autonomia [...] É uma interiorização de valores que se constrói nas relações humanas, nas práticas cotidianas e, sobretudo, na reflexão/crítica sobre elas.

Na parte específica para a Oficina Curricular de Filosofia temos:

O estímulo progressivo à reflexão ordenada, intencional (deliberada) e permanente é uma prática que ampliará a capacidade do estudante estabelecer relações com o mundo, assim como aguçará a relação com outros componentes curriculares e tornará a aprendizagem mais significativa. (SE/CENP, 2006, p.76).

Quanto à produção dos alunos da 8ª série, na Oficina de Filosofia, entre alguns projetos que elaboramos escolhemos o Projeto: “Juntos para uma escola melhor” por caracterizar melhor o tema Ética. Recolhemos também o depoimento de uma aluna que participou de sua elaboração e implementação.

Analizamos ainda os projetos da escola que constam no Plano Gestão, buscando a relação com o tema. Observamos que nos projetos da escola, estão contemplados todos os temas transversais de acordo com as orientações didáticas dos PCN's. Destacamos o projeto: “Rádio da Escola”, por envolver os alunos das 8ª séries, tendo a participação efetiva do professor da Oficina de filosofia. Bem como, o projeto sobre “A violência na Escola, “ promovido pelo professor de Filosofia e uma professora de História para os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

E ainda as Atas dos Conselhos de Classe e Série a fim de observarmos o perfil dos alunos e a possível influência da Oficina no desempenho dos mesmos. Observamos por fim o diário de classe do professor para estabelecermos ligações entre o observado e o relatado.

¹⁵ Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade citados como atitudes a serem desenvolvidas, nos PCN's são considerados conteúdos de Ética. (PCN's, 1997, p.102)

4.1.2 Entrevistas

Havíamos optado pela realização de entrevista semi-estruturada, por se constituir em um importante procedimento ao possibilitar a captação direta e imediata das informações relevantes, além propiciar esclarecimentos, correções e possíveis adaptações a respeito das informações no decorrer da entrevista. E por essas características aumenta sua importância na área educacional como as autoras Lüdke e André (1986, p. 34) destacam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Realizamos quatro esquemas básicos, contando com a colaboração e a avaliação do orientador deste trabalho, professor Dr. Levino Bertan. Foram quatro esquemas, pois cada um foi dirigido: aos professores das disciplinas da base comum, ao professor da Oficina de Filosofia, aos alunos da 8ª e também aos alunos do 1ª série do E.M.

A entrevista direcionada aos professores das disciplinas da base comum foi elaborada com o objetivo de conhecermos e caracterizarmos se na formação inicial dos professores o tema Ética havia sido explorado. Consideramos que suas concepções teóricas e sua prática sobre o tema transversal iriam emergir no relato da experiência em sala de aula. Na análise e propostas solicitadas estariam implícitas suas concepções sobre formação ética-cidadã, valores, bem como sua leitura de mundo frente às duas grandes violências, mencionadas por Santos, impostas pela globalização perversa sob a forma de tirania da informação e do dinheiro, interferindo na sociabilidade.

Ao nos referirmos às instituições responsáveis pela formação ética-cidadã, objetivamos saber se reconhece a escola como instituição formadora ou apenas transmissora de informações. Se há o discurso de que a educação em valores é responsabilidade única e exclusiva da família.

Quanto às influências da Oficina num trabalho transversal buscamos saber se há e como está se dando, a fim de analisarmos se há a superação da especificidade da disciplina e abertura para a ligação de outros saberes. A influência

no comportamento dos alunos com o trabalho desenvolvido pela Oficina, objetivando saber de que maneira esses professores estão percebendo as influências, ou mesmo se há essa percepção.

Quanto à entrevista com o professor da Oficina de Filosofia, buscamos saber com maior propriedade sobre a sua formação, tendo em vista a falta de professores com essa habilitação. A maioria das outras questões traz os mesmos objetivos. Acrescentamos ainda sobre os alunos da 1ª série do Ensino Médio na disciplina de Filosofia, visto que no ano anterior foram alunos da Oficina. E como está se dando este trabalho, objetivamos saber se há continuidade nos procedimentos construídos no ano anterior. Se os alunos estão mais receptivos e com mais facilidade para receber um trabalho mais sistemático e conceitual em Filosofia.

Na entrevista com os alunos da 8ª série, buscamos saber qual a percepção de valores que têm diante do trabalho na oficina. Como estão se apropriando e vivenciando os valores, que o faz reconhecer-se em um comportamento ético. Em qual instituição ele realiza essa aprendizagem. E como está percebendo o trabalho nas demais disciplinas, com o objetivo de estabelecer relação diante da fala dos professores, se há a mesma visão ou ela se diferencia.

Há que relatarmos sobre o procedimento das entrevistas. Primeiramente tínhamos a intenção de entrevistar oito professores das disciplinas básicas e o professor da Oficina de Filosofia. Para isso, solicitamos a coordenadora um espaço no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico) do dia 15/09/2008 em que pudessemos expor resumidamente o trabalho de pesquisa que nos propúnhamos, bem como a necessidade do agendamento dos professores para realizarmos as entrevistas.

E assim o fizemos, porém ao nos referir à entrevista sentimos rejeição por parte dos professores envolvidos, colocavam da impossibilidade de disporem das horas de trabalho pedagógico para esse fim, visto que as usavam para a troca de experiências e preparo das aulas da nova proposta curricular. Argumentei que compreendia a situação, pois também fazia parte dela. A implementação dessa nova proposta curricular requisitou por parte dos professores um maior tempo de preparo, tempo este que é bastante escasso, pelo excesso de trabalho, pois muitos se dividem em várias escolas, pública, municipal e particular a fim de sobreviverem. Novamente presente o impacto da política neoliberal para a educação.

Diante da “negativa” e com o roteiro em mãos solicitei se havia condições dos professores estarem respondendo às questões em outro momento. Disseram que sim, como não havia sido pensado, não tínhamos número suficiente. Esclareci que iria providenciar as cópias e solicitei à coordenadora que realizasse então a distribuição dos mesmos. O que foi aceito.

Ao retornarmos à escola no dia 18/09, entreguei à professora Coordenadora do Ensino fundamental os oito roteiro/questionários para os professores das disciplinas da base curricular, solicitando que chegasse aos professores conforme o combinado. E que estaria recebendo no dia 20 de outubro no HTPC, achei que um mês seria um bom tempo.

Retornei no dia combinado e somente dois professores (Matemática e Geografia) entregaram as respostas. Não pude ter acesso aos demais professores, pois estava havendo reunião com os pais.

Conversei com a coordenadora que me colocou a par da negativa de 04 professores das disciplinas básicas, e que os demais (dois) haviam se esquecido de responder. Mas que o fariam em outra oportunidade, não o fizeram. Confesso mesmo compreendendo ser o ano de 2008 um ano atípico para os profissionais da educação pública do Estado de São Paulo, fiquei bastante decepcionada.

Porém ao sair da escola a professora que até então não foi chamada a responder os questionários, pois trabalha com outra Oficina a de Informática, alcançando-me disse que fazia questão em respondê-lo visto que trabalhava com o tema Ética em suas oficinas, juntamente com o professor da Oficina de Filosofia. Em sua oficina auxiliava os alunos a montarem suas apresentações da Oficina de Filosofia em Power Point. Fiquei feliz e entreguei a ela o roteiro/questionário. Como se tratava de Professora Informática, recebi suas respostas por e-mail.

Realizei somente uma entrevista, a do professor da Oficina de Filosofia que se encontra transcrita no Apêndice¹, foi realizada no dia 28/09/08 na própria escola no horário de HTPC e durou aproximadamente uma hora.

Outra professora nos procurou a professora da Oficina Orientação para o Estudo e Pesquisa também se dispondo a responder o roteiro/questionário. E assim o fez.

Iniciei o contato com os alunos indo à sala de aula no dia 18/09 na oficina de Filosofia. Dirigi-me à classe junto com o professor, ao adentrarmos apresentou-me dizendo o meu nome e que estava lá como pesquisadora, porém em

auto e bom tom, tivemos o corte de um aluno dizendo que eu era diretora. O professor lembrou a seus alunos que temos vários status: além de desempenhar a função de diretora, era também mãe, esposa, filha e agora pesquisadora e estaria com eles para observar o fazer da Oficina de Filosofia. Fiz este relato para justificar que talvez pelo fato de ser diretora em outra escola no mesmo município, os alunos não ficaram a vontade para a entrevista, e também resistiram.

Tentei convencê-los, reunindo-me separadamente, com cinco alunos escolhidos aleatoriamente por mim, porém não consegui, eles também preferiram escrever as respostas e não gravá-las. No dia 22/09 retornei à escola com os roteiros/questionário e os distribui aos cinco alunos já escolhidos. Grata surpresa, todos responderam no dia combinado.

Com os alunos do 1ª série do Ensino Médio não foi diferente, eles também optaram por responder as questões. Não foram tão prontos na entrega dos mesmos, precisei solicitar várias vezes, porém todos responderam.

4.1.3 Observação das aulas e de outros ambientes escolares.

De posse de um bloco para anotações e tendo clareza do objeto da pesquisa, com a alma cheia de esperança em poder observar que a ética pode ser ensinada a todos os alunos da escola pública, e que os alunos a aprendiam. Pois para Lüdke e André (1986, p.25) “Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Fui a campo, ou melhor, à escola, iniciando as primeiras observações no dia 15/09/08, encerrando as observações no dia 13/11/08.

Na 8ª série B assistimos a 04 aulas. Assistimos na 1ª série B o mesmo nº de aulas. Fizemos também as observações no intervalo do horário de almoço, e sobre o funcionamento da rádio da escola. Nas visitas aos HTPCs registramos algumas observações.

Ao observar rotineiramente a prática pedagógica do docente tanto na Oficina de Filosofia quanto nas aulas de Filosofia, pudemos perceber como organizam a dinâmica das suas aulas e também como desenvolve os vários projetos.

Lüdke e André (1986) destacam que a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional porque possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens à pesquisa. A observação permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, ou seja, o pesquisador pode tentar apreender a visão de mundo dos sujeitos observados. Além disso, a observação é bastante útil para “descobrir” aspectos novos de um problema.

Durante o período de observação, o pesquisador deve elaborar uma série de anotações, ou seja, registros detalhados do que ocorre “no campo” observado. As autoras citam que tais registros compreendem: uma descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, descrições de locais, de eventos especiais, das atividades e descrições sobre o comportamento do observador.

Embora, como já havia relatado no primeiro momento em que entrei na sala com o professor e a sua apresentação... Nas demais vezes, procurei durante as observações, sentar ao fundo da sala e manter total discrição para minimizarmos as modificações provocadas no ambiente escolar, anotando as ocorrências e possíveis intercorrências.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 113)

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar de suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto.

Durante todo o período em que estivemos em sala de aula, realizando as observações, o professor sempre foi muito solícito, procurando apresentar e explicar as atividades que estava realizando.

Na observação no horário do almoço, a fim de observar mais precisamente como se dava o “controle” na distribuição da merenda pelos alunos da 8ª B e como reagiriam frente a imprevistos. Pela estrutura da escola consegui passar despercebida, pois ficava no pátio da parte de cima, próxima à sala da “rádio”, podendo observar toda a movimentação das merendeiras e alunos na fila. A fim de não chamar a atenção realizei as anotações após o almoço.

Algumas observações nos horários do HTPC foram feitas, porém nesses tive a participação já relatada e a entrevista com o Professor da Oficina de Filosofia.

4.2 - Caracterização do Espaço da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Tempo Integral, localizada no município de Presidente Venceslau no interior do Estado de São Paulo. Sendo escolhida por ser a única escola de tempo integral no município de Presidente Venceslau, onde resido.

Caracterizaremos, de forma geral, a unidade escolar e sua clientela. De acordo com o Plano Gestão da escola do ano de 2007. Em conformidade com esse documento, a escola foi autorizada a funcionar pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo através do Decreto 17.698 de 26/11/1947 em seu Artigo 201. Publicada no Diário Oficial do estado de São Paulo em 22/06/1950. Instalada em 28/08/1950. Esta escola atende ao Ciclo II do Ensino Fundamental de Período Integral Ensino Fundamental de Período Integral e Médio Regular com dois turnos, diurno e noturno, EJA no período noturno e o Centro de Estudos de Línguas que conta com 32 alunos das mais diversas Unidades Escolares vinculadas a Diretoria de Ensino, no período da tarde.

A Escola de Tempo Integral para o Ensino Fundamental atende alunos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental no período das 7:00h as 16:00h.

Norteadada pela Resolução SE 89/2005, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e Resolução SE 93 de 12/12/2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas, as disciplinas do currículo básico - base nacional comum e parte diversificada - do Ensino Fundamental é o mesmo de outras escolas que não são de tempo integral cujas disciplinas são: Língua Portuguesa, L.E.M. (Inglês), Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas que são distribuídas ao longo do período da manhã.

O público alvo efetivamente atendido são alunos de 5ª a 8ª série, e contamos com três salas de 5ª série, duas salas de 6ª série, três salas de 7ª série e duas salas de 8ª série. Em média são atendidos 300 alunos em tempo integral.

As oficinas curriculares são compostas pelas seguintes disciplinas; Atividades de Linguagem e Matemática é subdivida em Orientação para Estudo e Pesquisa (O.E.P.), Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, L.E.M. (Espanhol), e Informática Educacional, as Atividades Artísticas subdivide-se em Teatro, Artes Visuais, Música e dança, em Atividades Esportivas e Motoras subdivide-se em Esporte, Ginástica e Jogo e em Atividades e Participação Social subdivide-se em Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social, onde são desenvolvidos conteúdos diferenciados.

As atividades propostas realizadas nestas oficinas são todas desenvolvidas dentro dos projetos da escola de tempo integral. A formação exigida para ministrar aulas nestes projetos é formação específica de nível universitário. Todas as orientações para o desenvolvimento das atividades propostas são feitas pelo Professor Coordenador da área do Ensino Fundamental, pelo Coordenador das ETI's., Direção e Supervisão da escola.

Este projeto surgiu com a finalidade de oferecer ao aluno, além das disciplinas curriculares normais, a oportunidade de ter um aprendizado diferenciado nas áreas técnicas e práticas dos conteúdos propostos como danças, teatro, música e atividades plásticas, corporais, informatização e capacitação para um melhor desenvolvimento sócio cultural.

4.2.1. Recursos Físicos

A escola está localizada no centro da cidade de Presidente Venceslau-SP. Ainda de acordo com o documento em um terreno que possui aproximadamente uma área total de 8.000 metros quadrados, tendo sido construído 4.900 metros quadrados, esse prédio foi inaugurado em fevereiro de mil e novecentos e sessenta e três (1963), pois a antiga escola foi desmanchada, recebendo um novo e arrojado projeto.



Ilustração 1 Rampa Interna na E.T. I

Fonte: Escola

O espaço físico é composto de dezesseis salas de aula, uma sala de Leitura (biblioteca), um laboratório, uma sala de informática, um gabinete dentário, uma sala de arquivo morto, uma portaria, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma diretoria, uma sala dos professores, uma sala de vídeo, um almoxarifado, uma rádio escola, uma cozinha, uma despensa, uma cantina, um pátio coberto, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de areia, dois sanitários masculinos e dois sanitários femininos para alunos, um sanitário masculino para funcionários e um sanitário feminino para funcionárias, uma sala de material esportivo, um vestiário feminino e um vestiário masculino.

Notamos que a escola havia sido há pouco tempo reformada o que foi confirmado pela direção, a escola no segundo semestre de 2007 passou por uma reforma geral, sendo concluída no início de 2008.

Possui externamente um jardim e uma área verde, em toda a sua área e cercada por alambrados e muros. Internamente seu ambiente é bastante organizado, limpo e agradável. As paredes e corredores da escola são decorados com painéis, plantas ornamentais, os sanitários, refeitório e bebedouros sempre limpos, com a disposição de vários latões de lixos pelo pátio.

As salas de aulas são amplas e com uma altura bem maior que o convencional, há cortinas, as carteiras não são do tipo universitário, as carteiras são mesa e cadeira, o que facilita a organização do material para o trabalho pedagógico. E mesmo com poucos funcionários encontram-se limpas.

4.2.2 . Recursos Materiais e Pedagógicos.

A escola conta com quatro televisores de 29', três aparelhos de DVD, um vídeo cassete, duas máquinas fotocopadoras, 15 computadores conectados à internet, fax, antena parabólica, equipamentos de laboratório, material esportivo, jogos educativos e cinco aparelhos de som com CD player, mesa de som, caixas de som e uma data show.

4.2.3 Recursos Humanos

A escola conta, no núcleo de Direção, com um supervisor de ensino, pela diretora efetiva estar afastada por licença saúde, há uma diretora substituta e uma vice-diretora. No núcleo Técnico-Pedagógico com duas coordenadoras uma para o Ensino Fundamental outra para o Ensino Médio. No núcleo administrativo (secretaria): um secretário, 06 Agentes de Organização Escolar, sendo que duas encontram-se afastadas. No núcleo operacional conta com 03 Agentes de Organização Escolar, 04 merendeiras funcionárias da Prefeitura Municipal, 04 Agentes de Serviços Escolares, sendo uma readaptada.

Quanto ao Corpo Docente, constatou-se que a maior parte reside no município, sendo 24 professores efetivos no cargo, 18 professores ocupantes de função atividade Todos com formação superior e alguns com cursos de especialização.

4.3 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 05 docentes e 10 discentes.

4.3.1 Docentes

Professor da Oficina de Filosofia: P.O.F.

Iniciou em 2006, sua carreira de professor com as aulas de Filosofia no Ensino Médio e as Oficinas curriculares de Filosofia na escola pesquisada, portanto, há três anos exerce a profissão como ACT¹⁶. Tem como formação Filosofia e

¹⁶ ACT Admitido em Caráter Temporário.

Teologia pela PUC-Campinas, pós-graduado em Psicologia da Vida Religiosa pela Conferência dos Religiosos do Brasil em 2007 concluiu Psicopedagogia pela FAFIPREV de nossa cidade.

Professora da Oficina de Informática: P.O. I

Iniciou sua carreira de professora em 2005, portanto há quatro anos exerce a profissão como ACT. Kursou o antigo CEFAM tendo habilitação em Magistério. E também é habilitada em Matemática, Pós-graduada em Psicopedagogia e possui cursos de capacitação em Informática pela SEE/SP. Está na escola como Professora da Oficina de Informática desde 2006.

Professora da Oficina Hora da Leitura: P.O.H.L.

Iniciou sua carreira de professora em 1986, portanto conta com 22 anos de Magistério como ACT. Tem habilitação em Pedagogia e Letras, lecionou no CEFAM. Exerceu cargo de coordenadora pedagógica na escola pesquisada quando da implantação das Oficinas Curriculares.

Professor da Disciplina de Geografia: P.D.G.

Iniciou sua carreira em 1976, portanto tem 32 anos de Magistério, Tem Habilitação em Geografia, já ocupou várias vezes os cargos de vice-diretor e diretor e é professor efetivo da escola.

Professora da Disciplina de Matemática: P.D.M.

Iniciou sua carreira em 1980, portanto tem 28 anos de Magistério, Tem Habilitação em Matemática e realizou os cursos oferecidos pela SEE/SP. É professora efetiva da escola.

4.3.2 Discentes.

De acordo com o Plano Gestão os alunos são oriundos em sua maioria da classe média baixa. O período diurno onde se concentra a maioria dos alunos da escola possui um nível sócio-econômico melhor do que os alunos do período noturno. No plano não há referência de como se chegou a essas conclusões. Carecendo assim de pesquisa sócio-econômica.

Como já afirmamos, foram 05 alunos da 8ª série B sendo 03 do sexo masculino e 02 do sexo feminino. Da 1ª série B, 05 alunos sendo 04 do sexo masculino e 01 do sexo feminino. Todos os alunos do 1ª série B eram alunos da escola no ano anterior e vivenciaram a oficina na 8ª série.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Paulo Freire).

Este capítulo trata da exposição, discussão e análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa buscando as respostas às questões da investigação: A Oficina de Filosofia na Escola de Tempo Integral está contribuindo para a formação ética-cidadã dos alunos? E ainda, qual a influência dessa oficina nos demais componentes curriculares destacando o trabalho com o mesmo tema transversal? A partir dessas questões vamos estabelecer duas categorias de análise: 1ª A formação ética-cidadã dos alunos na Oficina. 2ª O tema transversal Ética nas disciplinas do currículo.

Após a exposição dos dados obtidos na análise documental, nas entrevistas e no que foi observado, realizaremos a triangulação que segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p.173)

[...] estamos usando uma forma de triangulação, ou seja, nós a realizamos quando comparamos os dados das entrevistas com aqueles obtidos nas observações e na análise documental. Assim, utilizamos diferentes procedimentos para estabelecer relações e conexões com o intuito de confirmar os dados neles encontrados.

Assim através da triangulação e análises chegar às respostas das questões propostas na pesquisa.

5.1 A Formação Ética-Cidadã dos Alunos na Oficina.

A cidadania que buscamos é aquela que saiba confrontar-se com o neoliberalismo, o qual, sabendo usar o conhecimento de maneira tão criativa, somente possa ser combatido à altura com a criatividade do conhecimento, orientado pela ética da democracia e dos direitos humanos (Pedro Demo).

5.1.1 Análise do projeto dos alunos e depoimento.

Na perspectiva da formação ética-cidadã do aluno, tecemos as seguintes considerações analisando o Projeto: “Juntos para uma escola melhor” dos alunos da 8ª série.

Nesse projeto percebemos que os alunos partem de um princípio ético a igualdade de direitos e deveres, expõem o problema: o desrespeito por parte de alunos pelo direito da vez do outro na fila do almoço. E juntos criam o projeto com a “ajuda” do professor da oficina. Percebe-se então que os conteúdos atitudinais presentes tanto no Tema Transversal dos PCN's como nos objetivos da Oficina de filosofia foram trabalhados (o auto-respeito, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade)

Nas ações, há uma exposição pelo grupo do objetivo do projeto para os demais alunos do Ensino Fundamental. Organizaram-se através das escalas de fiscais e para se diferenciarem dos demais alunos utilizam-se de um “colete vermelho de TNT.”, contaram certamente com a ajuda de outras pessoas para confeccionar tais coletes. Descobrimos que fora uma agente de organização, antiga inspetora de aluno, quem fez, conforme relato nas observações dos ambientes.

Diante das possíveis dificuldades como não serem respeitados, utilizaram a estratégia da ameaça da câmera de segurança, mas isso não foi preciso, “pois os alunos já acostumaram e sabem que temos que respeitar a vez do colega.” Portanto objetivo alcançado.

Mas qual objetivo, não havia sido colocado ainda e poderia ser apenas por ordem na fila do almoço, ou a garantia do direito da vez. Porém enriquecem-no demonstrando muito mais, sua visão se amplia e estende ao ambiente de convivência onde não se pode perder a oportunidade de agir com respeito e consciência e acrescenta **“o que aprendemos todo dia na escola levamos para a vida toda”**.

O que motivou o projeto foi a preocupação de jovens adolescentes com o bem estar de todos, e se dedicaram totalmente pela melhoria da qualidade da escola. Isso nos recorda Aristóteles quando diz que a sabedoria prática é a virtude de quem, representa por meio do intelecto (o projeto), o fim, a finalidade de sua ação, determina-a com vistas a um Bem não particular; mas a um bem para a humanidade (o bem estar de todos e a melhoria da escola). É essa característica

que vai conferir valor moral ou definir o caráter ético de uma ação. (Livro VI, 5 1140 a 25 – 1140 b 30).

Diante disso esse projeto e sua implantação podem ser considerados ações éticas. Até por que, de acordo com o esquema aristotélico houve uma concepção da ação, quando ao se depararem com o problema resolveram agir a fim de solucioná-lo estabelecendo o objetivo (fins).

Deliberaram a respeito, através de quais meios iriam utilizar, decidiram que iriam se revezar no horário, confeccionar coletes, passar pelas salas para o trabalho de conscientização, além de pedir o apoio da direção e sua autorização. E finalmente executaram o projeto agindo segundo os fins e meios previamente determinados por eles.

Considerando que esse projeto foi plenamente executado até o último almoço servido pela escola a seus alunos no ano de 2008. Devemos destacar duas dimensões: a responsabilidade que envolve além de um sentimento de cuidado para com os outros, também a capacidade de assumir tarefas e concentrar esforços para cumpri-las adequadamente.

Sabemos que na adolescência embora psicologicamente o jovem se torne capaz de considerar além das suas próprias idéias, as dos outros, mas isso se dá gradativamente; o projeto envolveu 18 alunos, portanto outra dimensão destacada é a da cooperação que houve entre os participantes para a realização do projeto. E responsabilidade e cooperação são dimensões de uma consciência moral.

Este projeto que nasceu em uma das aulas de Oficina de Filosofia, conforme demonstra o registro do diário do Professor. Considerada as distâncias, podemos dizer sim, que houve uma transformação da realidade, através da conscientização e atitudes éticas dos alunos. Houve como ensinava Freire, uma práxis libertadora que não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade.

Quanto ao belíssimo depoimento da aluna G. que participou da elaboração e implementação do projeto, fazemos as seguintes considerações: traz detalhes preciosos, ajuda-nos a perceber que além dos conteúdos atitudinais, já considerados, os conteúdos procedimentais foram trabalhados, os alunos conseguiram estabelecer **como atingir seus objetivos**, planejando e colocando no papel com “ousadia” para apresentar a diretora. Aprenderam a como fazer, já aprendemos em Libânio “no coração do aprender a fazer está o processo de criação

da consciência histórica”. Através dessas práticas de aprendizagem se amplia as possibilidades de ação do aluno no que se refere à autonomia, organização, capacidade de “planejar o projeto”.

Nessa frase “estamos nos capacitando cada vez mais”. Podemos entender que esse capacitar significa também aprender a conhecer e a pensar. Embora ela já tenha mencionado o pensar no início de seu texto “pensando no problema”. E nesse movimento de pensar e fazer se descobre, ou seria melhor, aprende a ser jovem protagonista que se sente realizada e transformada por fazer algo de bom para a sociedade. E nesse fazer percebe que influenciou a convivência baseada no respeito mútuo em seu ambiente, portanto com o seu fazer proporcionou o aprendizado do conviver para os demais alunos.

Só por esse projeto poderíamos afirmar que a oficina tem influenciado positivamente na formação ética-cidadã dos alunos, porém há outros dados que ainda precisam ser analisados.

5.1.2 Análise das respostas dos alunos.

Vamos passar para a análise das respostas dos alunos da 8ª série do E.F. e 1ª série do E.M. A fim de não sermos repetitivos e buscando uma melhor organização deste discurso vamos destacar das entrevistas transcritas nos anexos, recortes das respostas mais significativas comentando-as. Há que se observar que da 1ª a 4ª questão foram aplicadas igualmente aos alunos da 8ª série e aos da 1ª série.

Na **1ª questão** buscamos saber qual a percepção de valores que têm diante do trabalho realizado na oficina. Pelas respostas observa-se que houve percepção de valores, porém em graus diferentes, pois diante da superficialidade das respostas, alguns alunos não foram além nas reflexões, mas houve pertinência ao assunto, ou seja, sabiam o que se referia ao responder sobre Ética. Já outros demonstraram que os valores como solidariedade, respeito, tolerância, compaixão, o trabalhar em equipe e as várias formas de ver o mundo e interpretá-lo, foram refletidos e trazidos para a vida, e dessa reflexão gerou a compreensão do limite do outro e o sentimento de bem-estar ao serem vivenciados. Sentiu-se bem ao fazer o bem.

Outro aspecto interessante a destacar é a questão colocada pela aluna A.8.2, dizendo que antes da dinâmica do Anjo ajudava as outras pessoas por obrigação, notamos que era algo externo e imposto, ou seja, ela devia, ela podia, mas não queria, portanto sua ação não lhe trazia significado. Como Hegel (p.29) nos ensina, não havia a harmonia entre a vontade individual e a vontade objetiva ditada pelas instituições e cultura, pois para ele é dessa harmonia que nasce a vida ética. Portanto a intervenção pedagógica através da atividade prática, proposta e aceita, estabelecem a harmonia perdida e oportuniza a experiência da solidariedade que resultou na aluna a sensação de felicidade e bem-estar, pois na raiz dessa experiência está o fazer-se responsável pelo outro.

Na **2ª questão** desejávamos saber em quais comportamentos os alunos reconheciam-se éticos. É interessante observarmos, nas 8ª séries eles expõem concretamente o fato, e o seu dilema ético, colar ou não numa prova, avisar o não seu professor que havia corrigido sua questão de prova errada e com isso iria perder nota. Já os alunos da 1ª série comentam a situação onde não há dilemas pessoais, mas atitudes que tomaram a fim de evitarem determinadas violências e acusação contra terceiros.

Nos dilemas éticos: as perguntas Quero? Devo? Posso? Como nos propõe Cortella foram respondidas com honestidade e a consciência ficou tranqüila. Ao reconhecer-se ético nas atitudes que tomaram, os alunos da 8ª série demonstram que atingiram um dos objetivos do tema transversal, assumindo posições segundo seu próprio juízo de valor, foram capazes de pensar criticamente e realizar escolhas.

Nas atitudes dos alunos da 1ª série buscou-se preservar o direito do outro e até houve uma explicação sobre agir com ética. Isso demonstra que os alunos ao viverem a oficina se apropriaram de alguns valores e buscam aplicá-los em outras situações. Todo ser humano ao se deparar com alguma situação problema que requeira sua opinião, seu ponto de vista e mesmo uma decisão, vai se reportar ao referencial de valores que construiu ao longo de sua vivência para interpretar aquela situação.

Portanto o reconhecimento das distinções nas respostas nos leva a inferir que o trabalho com valores na oficina tem colaborado na construção da consciência moral dos alunos, também por ter havido o rompimento com o agir sob

pressão cultural (cola, violência) e passaram a questionar e refletir sobre suas ações.

A **3ª questão** foi proposta com o objetivo de percebermos em qual instituição os alunos reconhecem a aprendizagem de valores. Dos dez alunos, dois deles reconhecem a escola como sendo a instituição onde aprendem valores não há referência a casa. Outro aluno coloca em primeiro lugar a escola e depois a casa.

Para sete alunos aparece essa disposição tendo a casa em primeiro lugar e a escola em segundo, porém dentre esses, quatro alunos consideram a escola o local de aperfeiçoamento e prática de aprendizagem de valores. Significativa a resposta para essa instituição tão desacreditada. Porém fica uma questão, será que se fizéssemos essa mesma pergunta aos alunos das escolas públicas regulares teríamos esse reconhecimento?

Para a **4ª questão** buscamos saber como os alunos percebem o trabalho com o tema transversal nas disciplinas do currículo, com o objetivo de estabelecer relação diante da fala dos professores, se há a mesma visão ou ela se diferencia. Embora esta questão esteja colocada também para os alunos da 1ª série, gostaria de focar nas respostas da 8ª série.

Um aluno foi evasivo respondendo apenas sim. Três alunos colocam que há algumas, portanto, não são todas e nem a maioria. E desses três dois colocam que algumas professoras falam sobre ter educação, porém verbalizar sobre atitudes não ensina os alunos a colocá-las em prática. O outro diz que há disciplinas em que isso se dá de maneira natural e cita o exemplo de quando não são éticos: quando conversam na explicação de Matemática ferindo o direito do outro de aprender.

Há que se considerar os dados levantados no diário do professor da Oficina quando em uma aula conjunta com Matemática discutiu conceitos éticos para que houvesse aprendizagem e a necessidade de atitudes de respeito e solidariedade. Portanto, deveria estar se referindo ao episódio, onde efetivamente se discutiu ética na aula de Matemática, mas não pela professora da disciplina.

Podemos deduzir então que o trabalho com o tema transversal “ética” nas disciplinas não está sendo uma prática, apenas uma referência quando há “a falta de educação”. E essa dedução se efetiva quando nos reportamos à fala dos

dois professores das disciplinas curriculares, percebemos que não se referem ao tema transversal, dando-nos a impressão de não conhecerem seus objetivos.

Finalmente gostaria de destacar a única resposta que sai dos parâmetros, pois não reconhece na ação pedagógica a abordagem e a reflexão do tema ética coloca que todas as matérias contribuem para a formação ética, pela importância do exemplo e da convivência com o professor.

Essa importância e responsabilidade nos remetem a Paulo Freire quando fala da participação do educador crítico que busca melhores caminhos e ajudas para que o educando exerça o papel de sujeito do conhecimento no processo de educação. Exalta a importância desse professor quando ensina o educando a ler e interpretar a realidade com criticidade. Mas alerta para que isso aconteça é necessário que o educador possua o conhecimento da ciência social crítica

As 5ª e 6ª questão foram direcionadas apenas aos alunos do Ensino Médio.

Na **5ª questão** buscamos saber se o trabalho da Oficina facilitou o desempenho nas aulas de Filosofia, principalmente quando o conteúdo Ética foi apresentado como uma das áreas da Filosofia a ser estudada na nova proposta curricular. Dos cinco alunos, apenas um deixou em branco, para os demais o desempenho foi bom não revelando dificuldades ao contrário deixaram transparecer que gostaram de aprender mais sobre Ética.

O que nos chamou mais atenção foi a relação estabelecida que por serem participativos não tiveram problemas com o conteúdo. Seria esta a marca do trabalho das oficinas, onde o aluno é chamado sempre a participar em grupo de atividades práticas?

A **6ª questão** foi proposta como uma espécie de avaliação sobre a Oficina e o Tema Ética, pois o adolescente é sincero e por vezes até rigoroso demais quando solicitamos uma avaliação ou auto-avaliação. Todos foram unânimes da importância do aprendizado para os demais alunos e principalmente nas séries iniciais, deixando clara a finalidade do ensino de Ética:

- Aprender a diferenciar o certo do errado, tornando-se mais justa.
- Suprindo a defasagem dessa aprendizagem não realizada pela família.
- Para que no colegial tenham um resultado de trabalho coletivo melhor.

- Porque a todo o momento precisam usar a ética.
- Para terem caráter e se tornar bons cidadãos.

Portanto a avaliação foi bastante positiva envolvendo os aspectos mais importantes para uma formação ética-cidadã: o referencial de valores que podem ser usados, o tornar-se justo, o trabalho coletivo, a formação de caráter e a cidadania.

5.1.3 Análise da proposta “O pacto do Anjo”.

Ainda sob o enfoque da contribuição da Oficina de Filosofia na formação ética e cidadã dos alunos, estabelecemos a triangulação dos seguintes dados:

Nas respostas dos professores quando indagados sobre a mudança de posturas dos alunos em decorrência do trabalho realizada na Oficina de Filosofia, quatro, dos cinco professores se reportaram ao “pacto do Anjo” e vêm essa ação positivamente, pois melhorou o desempenho dos alunos.

Observamos, através das atas dos conselhos de classe e série do 1º, 2º e 3º bimestres, a grande melhora de desempenho no perfil do alunado registrado na ata do 3º bimestre, registramos também que quanto aos problemas de freqüência, observa-se significativa queda em relação aos bimestres anteriores: 1º b. 07 alunos, 2º b. 10 alunos, 3º b. apenas 02 alunos com excesso de faltas.

Nas ações para a equipe docente há o registro de: mapear a sala e **continuar com o projeto Anjo Amigo**. Há que se esclarecer que o 3º bimestre corresponde aos meses de agosto a setembro, o conselho de classe e série foi realizado no dia 06/10.

No diário do professor do 3º bimestre constata-se no registro a proposta do “**Anjo Amigo**.” “Cada aluno sorteia um amigo para cuidar da vida escolar e ajudar no processo de aprendizagem.” Discutido e aceito a proposta, estabelece o diálogo entre o anjo e seu protegido para conhecerem as dificuldades buscarem soluções, alternativas para melhorar o rendimento escolar.

Na entrevista do professor há citação do projeto do Anjo da sua oficina que por sua ação chegou à disciplina de Matemática contribuindo para melhoria do aprendizado naquela disciplina. Expõe também à contribuição do projeto no combate a evasão escolar. “Vários alunos que haviam evadido retornaram à escola graças à visita dos seus anjos em suas residências. Os alunos que não entenderam

um determinado conteúdo são auxiliados por seus anjos e conseguem entender melhor”

Portanto mais uma ação pedagógica do professor na Oficina de Filosofia, atendendo objetivos propostos para o Tema transversal Ética, semelhantes aos propostos para Oficina de Filosofia, possibilitou aos alunos serem capazes de adotar atitudes de solidariedade e cooperação, empregarem o diálogo a fim de esclarecerem dúvidas e conflitos, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos para a melhoria da aprendizagem do outro nas demais disciplinas do currículo.

5.1.4. Respondendo à questão proposta para categoria.

A Oficina de Filosofia na Escola de Tempo Integral está contribuindo para a formação ética-cidadã dos alunos?

Em cada análise dos dados, afirmamos em parágrafo final que houve contribuição positiva da Oficina de Filosofia na Escola de Tempo Integral para a formação ética-cidadã dos seus alunos. Propondo atividades práticas, utilizando-se da pedagogia de projetos que por ser atividade intencional com objetivos e produto possibilita a co-responsabilidade na produção e elaboração do trabalho. Além de propiciar ao aluno condições de pensar a realidade, interpretá-la a partir de valores éticos, agirem sobre ela a fim de transformá-la. E ao finalizar sua ação realiza a auto-avaliação e a avaliação do grupo. Eis o percurso pedagógico do trabalho na Oficina de Filosofia.

Respondida a questão inicial, gostaria de destacar o espaço pedagógico “Oficina”, e o que é uma oficina: um lugar onde se aprende fazendo. Chamou-me a atenção por ser justamente uma das metáforas utilizadas por Puig, no processo de construção da personalidade moral; comparando a educação moral com a atividade realizada em uma oficina, pois entende que a formação é o resultado da relação que um aprendiz estabelece com o oficial ou tutor mais experiente nas tarefas próprias do ofício. E ao estabelecer a relação com a educação afirma que:

Assim, a educação como construções supõe um processo no qual o educando adota o papel de um aprendiz que trabalha junto a um especialista ou tutor, e este, no mesmo ato de produzir bens, lhe transmite conhecimentos e o ajuda a adquirir capacidades; em suma, forma-o como um novo especialista nas tarefas próprias da oficina (no nosso caso, nas

tarefas próprias da vida moral). [...] A metáfora da oficina onde aprendiz e especialista trabalham sobre tarefas concretas nos pareceu uma boa comparação para expor a idéia de intervenção educativa que está presente na educação moral como construção (PUIG, 1998, p. 231).

A pedagogia na Oficina ao invés de transmitir um saber acabado, promove ao educando condições de ir adquirindo recursos culturais de valor, mas essa aquisição se dá através de situações educativas de problematização moral onde agindo com autonomia busca constituir-se em sujeito.

Seriam então as Oficinas de Filosofia um caminho novo e melhor para superarmos tanto a transmissão informativa de saberes acabados, como *laissez faire* pedagógico existente?

E por ser novo esse caminho está aberto à complexidade das relações em nossa contemporaneidade exigindo “um modo de ser pessoal aberto à improvisação e à criatividade moral”, chegando, portanto, ao “resultado da formação moral, [...] um protótipo de personalidade moral flexível e exclusivo” (PUIG, 1998, p. 231)

5.2 O tema transversal Ética nas disciplinas do currículo da E. T. I.

Há a necessidade de se incluir os temas transversais nos planos de estudo das disciplinas curriculares. Para isso, torna-se urgente encorajar professores de todos os níveis a religarem suas disciplinas, assim como investir em reformas curriculares que propiciem uma reflexão sobre meta, pontos de vista que rejuntem natureza e cultura, homem e cosmo, e edifique uma aprendizagem cidadã capaz de repor a dignidade de condição humana. (MORIN, 2001, p.77).

5.2.1 Análise da respostas dos professores das Disciplinas e das outras Oficinas.

Anteriormente já informamos, mas é de suma importância lembrar para as análises que faremos, o quanto esta categoria ficou prejudicada, visto que esperávamos a participação de todos os oito professores das disciplinas curriculares, só tivemos a adesão de dois.

Considerando que todos sabiam do que se tratava, pois tiveram acesso ao roteiro/questionário, além da exposição e esclarecimentos realizados por mim. Da nossa insistência nas solicitações, do tempo de mais de um mês para a

entrega, da interferência da direção e coordenação nesse sentido. Pode-se então deduzir que: Não tinham conhecimento e experiência suficiente para respondê-los. Ou, tristemente, supor que não dêem importância ao tema Ética para a sua prática pedagógica. Talvez por não terem ainda aprendido com o mestre Paulo Freire:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2007, p. 33).

Como também já foi exposto houve a adesão por vontade de duas professoras de outras oficinas, o que se tornou um dado bastante relevante para as considerações que faremos. Por esse motivo vamos analisar as questões que são iguais para todos, em dois blocos: o 1º dos professores das disciplinas curriculares, o 2º das professoras das oficinas curriculares. Seguindo o procedimento estabelecido na análise das respostas dos alunos, vamos destacar das entrevistas transcritas nos anexos, recortes das respostas mais significativos comentando-os.

1ª questão: Fora formulada com o objetivo de conhecermos e caracterizarmos se na formação Inicial dos professores o tema Ética havia sido explorado.

1º bloco: Professores das disciplinas.

Os professores não informaram sobre a formação acadêmica e foram evasivos quanto às lembranças de como o conteúdo fora trabalhado. O primeiro disse que constantemente é abordado na disciplina de Geografia ao se discutir o dia-a dia, saúde, educação, trabalho e mercado, mas como? Pelo tempo presente no verbo “é” podemos inferir que se reporta ao trabalho atual. A segunda professora disse que sim em alguns cursos, mas quais na formação inicial ou na continuada e como se deu? Uma observação pertinente esses dois professores possuem mais de 25 anos de trabalho na educação.

2º Bloco: Professoras das Oficinas

A professora da Oficina de Informática que iniciou sua carreira há 4 anos, em sua formação lembra-se, onde se deu o conceito “ética” na disciplina de Didática relacionada ao trabalho docente. Portanto mais completa a resposta, porém não falou como foi trabalhado.

A professora da Oficina OEP foi bastante sincera, tão superficialmente que não coube em sua lembrança. Esta professora possui mais de 20 anos de trabalho.

Considerações

Por que chamamos a atenção para esse aspecto, não se quer dizer que os professores, com mais tempo de serviço tenham a memória fraca. Não é esse o caso, penso que como eu, foram formados no período histórico de ditadura militar, e, portanto tal tema e mesmo a disciplina de Filosofia eram considerados perigosos.

Já a professora da Oficina de Informática se recorda. Outros tempos, outra história e porque não outra memória. Considerando que é pela memória que se distingue, e é pela distinção que se conhece. Portanto, se foi capaz de guardar na memória o que aprendeu é porque conheceu.

E ao entendermos as condições históricas na formação dos professores, onde não foi propiciada a aprendizagem desse conteúdo, mais se evidencia a importância da formação continuada dos mesmos.

2ª questão: Esperávamos que suas concepções teóricas e sua prática sobre o tema transversal Ética iriam emergir no relato da experiência em sala de aula com o tema. Porém...

1º bloco: Professores das disciplinas.

O professor de Geografia nos coloca que trabalha com a orientação, com os relacionamentos e com a definição do que é ser ético. E por essa afirmação percebemos que desconhece os objetivos do tema transversal, bem como as orientações didáticas sobre como trabalhar com os conteúdos atitudinais expostos no tema em sua disciplina. Percebe-se que para o professor trabalhar com o tema Ética, não é trabalhar explorando intencionalmente a Ética nas atividades propostas para o conteúdo específico. Restringe-se à orientação e a relacionamentos.

Não se difere a prática da professora de Matemática, novamente trabalhar com o tema transversal ética é estar verbalizando normas e aconselhando em determinadas circunstâncias da sala de aula como a perda de material escolar. Isso indica que para professora faltam fundamentos teórico-metodológicos para que saiba realizar o trabalho com o tema.

2º bloco: Professores das oficinas.

A professora da Oficina de Informática relata que explora o tema Ética em relação ao uso da Internet, portanto através do seu conteúdo explora intencionalmente o tema. Afirma que o tema completa o trabalho de formação que realiza através das atividades práticas de utilização do computador. E vê no seu fazer, um trabalho interdisciplinar junto à oficina de Filosofia.

A professora da Oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa, demonstra que conhece o tema, pois já o lecionou no CEFAM, e informa que trabalha de forma interdisciplinar com o Professor da Oficina de Filosofia.

Considerações:

Ao estabelecermos uma simples comparação entre as respostas dos professores das oficinas e das disciplinas, percebemos a diferença de concepções em relação ao trabalho com o tema.

Embora a professora da Oficina de Orientação não seja específica quanto à experiência com o tema, coloca a questão da interdisciplinaridade, e por que o faz? Buscando dados coletados na observação dos projetos da escola, percebemos que há vários projetos com está expressão: “Professores envolvidos: todos os que atuam nas Oficinas Curriculares”. Portanto, trabalhar oficinas é trabalhar projetos e isso requer uma metodologia bastante diferenciada, flexível e aberta a ligações de saberes, daí a cooperação entre os professores das oficinas.

Observemos também que na percepção dos alunos quanto a abordagem do tema nas disciplinas dizem que acontecem em algumas disciplinas e em relação à falta de educação.

Será que diante da diferença anunciada e constatada deveremos considerar a crítica que Lombardi faz ao tema ética, se reportando a Cunha e endossando sua posição da retirada do tema dos PCN's a fim de apoiar a

formulação de uma moral laica para o ensino público brasileira. Justificando dessa forma:

[...] tratar sobre ética é adentrar num tema que pressupõe um mínimo de erudição, um mínimo de conhecimentos que possibilite um passeio histórico pela filosofia. Tratar um tema dessa envergadura sem essa precondição é abrir a possibilidade para que a reflexão se realize exclusivamente no plano do senso comum. (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p.23).

Porém ainda é cedo, para considerarmos tal crítica. Há que se levar conta que os professores das disciplinas estão ainda sob o modelo cartesiano de currículo escolar compartimentado aonde a síntese final não vem sendo processada.

3ª questão Nessa análise estaria implícita a leitura de mundo frente as duas grandes violências, mencionadas por Santos, impostas pela globalização perversa sob a forma de tirania da informação e do dinheiro.

1º bloco: Professores das disciplinas.

Na análise dos professores das disciplinas a influência dos meios de comunicação na formação ética-cidadã é negativa, pois distorcem valores, passando a idéia de que tudo pode e são antiéticas, pois almejam apenas a audiência, fazendo tudo para obtê-la.

2º bloco: Professores das oficinas.

Percebemos na resposta da professora da Oficina de Informática um grau maior de criticidade, pois em sua análise destaca o tipo de influência da propaganda e da publicidade movidas para atender aos apelos do mercado capitalista, sobre as pessoas induzindo-as ao consumo desnecessário.

Quanto à resposta da professora da Oficina O.E.P. não foi clara, demonstrando que ou não entendeu a pergunta ou foi incompleta em sua resposta. “Eu acredito que para a maioria das pessoas passa despercebida a questão da ética. Questiono se as normas e regras de conduta moral realmente fazem bem a todos e devem ser obedecidas ou se existem apenas porque convêm a alguns.”

Considerações:

Para os professores das disciplinas a influência dos meios de comunicação é negativa e antiética e não conseguem ir além. Lembrando Paulo

Freire quando fala da necessidade da formação permanente, da reflexão permanente sobre experiência:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo [...] o que se precisa sempre possibilitar que, voltando-se sobre a mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2007, p. 43).

A professora da oficina de informática, que trabalha com alguns desses meios da comunicação, revela-se preocupada com o estímulo ao consumo desmedido e desnecessário, por parte do apelo das propagandas sobre os jovens, percebe então a violência capitalista que, através do emoliente chamada consumo, transforma cidadãos e apenas consumidores.

4ª questão: Ao propormos o como enfrentar os desafios do consumo e acrescentando do utilitarismo que nos são impostos pelos meios de comunicação e sociedade, pretendíamos como na questão anterior observar a leitura sobre as violências impostas pelo dinheiro e informação e como vêm trabalhando tais violências em sala de aula.

1º bloco: Professores das disciplinas.

O professor de Geografia considera difícil, cabendo também a família e a Igreja, esse enfrentamento que se dará ao mostrarem que os valores da mídia são enganadores e está manipulando a maioria em favor de alguns visando seu bem-estar econômico. Mas só mostrar é suficiente e como mostrar? Pois essa manipulação se dá de forma sutil e sedutora como nos apresenta Goergen:

[...] A sedução é uma forma refinada, sutil e suave de destruição social. Instala-se um processo de individualização e de isolamento que substitui a tradicional rigidez disciplina pelo hedonismo aprazível da comunicação e das mensagens veladas pela mídia. Cada indivíduo cultua a sua verdade, a sua ética, num processo de fragmentação do ético, do cultural, da identidade social. A sedução é o novo e mais suave e eficiente mecanismo desintegração do indivíduo. É expressão ideológica por excelência do neoliberalismo. (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p. 78).

A professora de Matemática coloca que se deva conversar com os jovens e levá-los a uma reflexão sobre a sua conduta e em determinadas situações se colocar no lugar dos outros. Mas o como enfrentar o desafio frente ao utilitarismo e ao consumo não foi respondido.

2º bloco: Professores das oficinas.

A professora de Informática acha necessário uma aproximação entre a escola e a vida cotidiana do aluno e abrir discussões sobre o consumismo, reafirmando assim sua fala anterior. Portanto, a sua ação, ou a ação que compete à escola seria aproximar-se para conhecer e depois abrir espaços para discussão.

A professora da Oficina de O.E.P. parte do princípio que todos tem direito tanto ao trabalho quanto ao consumo e diante disso afirma que as lutas pela cidadania não param nunca, assim como não param de crescer às necessidades dos seres humanos, deixando claro que não fala só da questão do consumismo, mas das necessidades básicas, da luta não só pela sobrevivência como também pela vida digna.

Concordamos com a professora, porém há que se estabelecer uma relação que como vimos em Santos, o consumismo exacerbado nos países ricos gera a pobreza e a vitimização de milhões nos países periféricos do sistema-mundo, além de gerar a degradação do meio ambiente, realmente é uma questão de luta de luta cidadã.

Considerações:

Não houve a abordagem do utilitarismo na respostas dos professores, e é importante destacar que na esfera da sociabilidade o utilitarismo filho do pragmatismo, reduz o comportamento moral aos atos que levam ao êxito pessoal, é marcado pelo egoísmo torna-se regra de vida gerando, o consumo, os narcisismos, e o abandono à solidariedade,

5ª questão: Ao nos referirmos às instituições responsáveis pela formação ética-cidadã, objetivamos saber se reconhece a escola como instituição formadora ou apenas transmissora de informações. Se há o discurso de que a educação em valores é responsabilidade única e exclusiva da família.

1º bloco: Professores das disciplinas.

Pela ordem apresentada ambos reconhecem que primeiramente a família é a instituição responsável para a formação ética-cidadã e depois a escola. Para a professora de Matemática a escola acaba ficando com esse papel. Só que “acabar ficando” não é o mesmo que se “responsabilizar por”. O professor de geografia acrescentou antes da escola a Igreja.

2º bloco: Professores das oficinas.

Para a professora da Oficina de Informática são muitas as instituições responsáveis pela formação ética-cidadã dos alunos e cita: a igreja, a família, a política, a sociedade e a escola.

Já para a professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa vê na escola condições para essa formação, desde que seu trabalho pedagógico envolva a equipe escolar num clima de co-responsabilidade, um compromisso permanente com a formação global do aluno. A escola deve ser o local em que o aluno vai vivenciar refletir e debater sobre questões éticas, repensando sua conduta e a do outro. Acredita, portanto que a Escola de tempo Integral possa ser esse lócus.

6ª questão: Quanto às influências da Oficina num trabalho transversal buscamos saber se há e como está se dando, a fim de analisarmos se houve a superação da especificidade da disciplina e abertura para a ligação de outros saberes.

1º bloco: Professores das disciplinas.

O professor de Geografia responde a questão voltando-se para o aluno, e não para o seu trabalho sugerido ao nos referirmos aos trabalhos interdisciplinares, na troca de conhecimentos e experiências. Relata apenas que a Filosofia tem ajudado muito no aspecto comportamental do aluno.

Não foi diferente a resposta da professora de Matemática.

Ambos não reconhecem o tema transversal “Ética” como algo pertencente à sua disciplina, por isso não há troca. Porém sentem a influência do trabalho da Oficina de Filosofia no comportamento do aluno.

2º bloco: Professores das oficinas.

As professoras das Oficinas se reportaram as respostas sobre os projetos interdisciplinares em que trabalham. Portanto há trocas de experiência e conhecimento.

7ª questão: Objetivamos saber de que maneira esse professores estão percebendo as influências do trabalho desenvolvido pela Oficina, ou mesmo se há essa percepção, no comportamento dos alunos.

1º bloco: Professores das disciplinas.

Os professores reconhecem que o trabalho desenvolvido na Oficina de Filosofia tem “ajudado muito na disciplina e aprendizado dos alunos.”

2º bloco: Professores das oficinas.

Para a Professora da Oficina de Informática o trabalho deu certo e “foi magnífico, percebemos o compromisso ético de cada um em resgatar os outros, essa foi uma experiência que deu certo no global”

A professora da Oficina de Estudos e Pesquisa observa o processo de quando chegam estão desprovidos de um bom relacionamento e comportamento e quando “começamos a trabalhar a mudança de comportamento é nítida para nós.”

Considerações:

Observamos que direta ou indiretamente as duas professoras das oficinas percebem o trabalho na formação ética-cidadã não só da Oficina de Filosofia como propusemos na questão, mas o tomam para si, reconhecendo ainda mais o trabalho de equipe que realizam. Já os professores das disciplinas vêem como o trabalho do outro.

5.2.2 Análise e considerações a partir da entrevista com o professor da Oficina de Filosofia.

O professor teve uma sólida formação filosófica, pela sua pouca experiência (três anos) não domina ainda as terminologias (tema transversal) e acreditamos que tal documento não lhe tenha sido apresentado. Porém pela própria exigência da formação, trabalha o tema “com todos meus alunos”. O que foi observado pelo projeto sobre violência que realizou com os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Quanto aos meios de comunicação reconhece que na casa do aluno por não haver uma exploração crítica dos mesmos, esses meios prejudicam a formação, porém enquanto professor explora esses meios de comunicação. Talvez aqui se refira não só pelas pesquisas realizadas na Internet, e os slides que solicita nas apresentações dos trabalhos, mas também no trabalho junto ao projeto da escola “rádio escolar”. Daí a valorização com instrumentos de aprendizagem e no desenvolvimento de valores éticos para o contraponto ao consumo e utilitarismo.

Acreditamos que por sua formação religiosa, a instituição familiar é a primeira na formação ética-cidadã, porém as demais devem apoiá-la. Percebe-se também que quanto à interdisciplinaridade o professor deixar transparecer que transita com as outras oficinas da escola e não citando, em relação à 8ª série, as disciplinas curriculares.

Cita o projeto do Anjo da sua oficina que por sua ação chegou à disciplina de Matemática contribuindo para o conteúdo daquela disciplina, porém não explicita se o tema diante da ação dos Anjos foi abordado também pela professora. Expõe a contribuição do projeto também para o combate a evasão escolar.

Ao se referir à nova proposta percebe-se que os alunos não tiveram maiores problemas, pois está de acordo com o que já vinha sido desenvolvido no ano anterior.

5.2.3 Respondendo à questão proposta para esta categoria.

Qual a influência dessa oficina nos demais componentes curriculares, destacando o trabalho com o mesmo tema transversal?

Gostaríamos de ter visto o tema transversal Ética, como nos disse Morin, incluído nos planos de estudo e nas práticas das disciplinas curriculares, observamos que não está havendo essa inclusão. E aqui recorreremos novamente a Freire quando nos ensina que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feita’ que busco superar com ele. Tão importante quando o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2007, p.103).

Ao afirmarmos que não está havendo essa inclusão, queremos dizer que não percebemos, através das respostas dos professores das disciplinas, bem como, das falas dos alunos sobre a mesma questão, que está havendo um trabalho intencional realizado pelos professores com o tema transversal Ética no cotidiano de suas disciplinas na sala de aula. Ou seja, não está havendo a transversalidade, e

dessa forma como aprender a conhecer e a pensar, se para isso, de acordo com Libânio, faz-se necessário superar a tendência da hiperespecialização, da compartimentação dos saberes e das disciplinas para pensá-los de maneira polidisciplinar ou transversal.

Destacamos ainda no aporte teórico o quanto essa hiperespecialização reduz, no indivíduo, a capacidade de contextualizar sua atividade, acarretando uma degradação do sentido da responsabilidade. Sendo para Morin o maior desafio educacional: “fornecer a partir e no seio dos conhecimentos, a concepção do global e do essencial, assim como o de uma formação ética voltada para a responsabilidade.”

Porém se não houve a constatação da inclusão, houve outra, o trabalho efetivo com o tema Ética na Oficina de Filosofia chegou até o conteúdo das disciplinas melhorando o desempenho dos alunos conforme exposto na ata do 3º bimestre e na própria fala dos professores das disciplinas. Houve até uma aula em conjunto: Oficina e Disciplina. Será que dessa forma poderemos atender a urgência que Morin nos colocava: “torna-se urgente encorajar professores de todos os níveis a religarem suas disciplinas, [...] e edifique uma aprendizagem cidadã capaz de repor a dignidade de condição humana” (MORIN, 2001, p.77).

Será que ao nos deparamos, através dos relatos, observações e análises do que ocorreu no trabalho da Oficina com a Disciplina, não estivemos diante de um “giro pedagógico no campo da ética” de que trata Goergen:

O vingar de novos valores, capazes de orientar a ação dos homens, depende essencialmente de um processo pedagógico de argumentação e convencimento que não representa apenas uma nova forma de impor valores, mas um processo de instituir e validar valores. A adesão a valores liga-se, intrinsecamente, ao processo democrático/argumentativo de sua instituição e fundamentação. Não se trata mais de disciplinar, de impor valores e sentidos mediante ameaças e castigos, mas de convencer os educandos, através de argumentos racionais da importância e necessidade de certos princípios orientadores como consensos reguladores da vida do homem em sociedade (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p. 89).

Pelas considerações acima podemos afirmar que a influência da Oficina de Filosofia nas disciplinas curriculares destacando o trabalho com o mesmo tema transversal, foi positiva. Se ainda não contagiou os professores das disciplinas talvez com tempo o faça. Claro se esses estiverem abertos para o giro pedagógico, e para uma mudança de paradigma.

Vamos aqui retomar a questão de Marx: Quem educará os educadores? E ainda o paradoxo considerado por Morin, sendo que para reformar os espíritos é preciso reformar as instituições, e que para reformar as instituições é necessário reformar os espíritos.

Gostaria de lembrar que Santos considera que há necessidade da complementação de duas grandes mutações que já estão sendo gestadas, a mutação tecnológica democratizando o seu uso e a mutação filosófica da espécie humana e esta é capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e do planeta. Portanto há que se resgatar a influência da Filosofia na formulação das ciências sociais, outrora perdida para ciências econômicas.

Por todas as respostas, caminhos e pensamentos humanizantes , pelos quais passei penso que há muitos intelectuais, pedagogos, filósofos que têm condições de educar os Educadores, levando-os, como nos ensinou Freire, a reflexão própria da cultura humanista às conquistas do conhecimento científico. Ou ainda Morin, que buscando a via que se abre para a resolução do paradoxo apresentado, traduzindo nas ações desses espíritos reformadores para que venham a beneficiar instituições piloto e ensinar os futuros mestres.

Cabe-nos então retomarmos a posição contestadora de Lombardi pela retirada do tema ética dos PCN's, acrescida do seu posicionamento contrário a concepção integrista da educação escolar:

No lugar do integrismo, deve-se reforçar uma posição que valorize aquilo que a escola sabe e pode fazer em termos de educação, que é lidar com conteúdos culturais que vem sendo o objeto por excelência de seu trabalho no caso dos PCN's, a língua portuguesa, a matemática, as ciências, a história e a geografia. (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p.22).

Ao se referir à valorização dos conteúdos das disciplinas em detrimento aos temas transversais já referidos, penso que se referia à realidade das outras cinco mil e tantas escolas da rede pública estadual, a professores que como eu carecem de formação filosófica, portanto inaptos a abordarem com propriedade esse tema tão relevante que é Ética.

Porém, cabe-nos a pergunta, como ficaria seu posicionamento ao observar as experiências na Escola de Tempo Integral onde em uma Oficina Curricular com o tema Ética, que de acordo com sua legislação própria tem um professor com habilitação específica em Filosofia, portanto em condições de

adentrar ao tema, como foi dito supõe um mínimo de erudição, um mínimo de conhecimentos que possibilite um passeio histórico pela filosofia. E esse professor em sua prática, a partir de textos filosóficos desenvolve projetos onde os jovens se percebem protagonistas que transformam a realidade, gostando de fazer o bem ao próximo. Reduzindo assim consideravelmente a evasão e aumentaram a aprendizagem, justamente nas disciplinas curriculares que como disse o próprio autor são objetos por excelência da educação.

Há que se considerar que o autor se coloca dessa maneira por considerar que no presente momento, a sociedade brasileira se caracteriza por uma crônica crise hegemônica e assim não é possível encontrar um conteúdo ideológico que possa ser assumido pelo ensino público. E se colocando dessa forma abre-nos espaços para inferir que reconhece no integrismo, que aqui leremos ETI, mais uma das ações das políticas neoliberais para educação.

Porém a educação ética-cidadã que buscamos e que podemos identificar no fazer pedagógico na ETI é aquela que segundo Demo (2000, p. 96):

[...] saiba confrontar-se com o neoliberalismo, o qual, sabendo usar o conhecimento de maneira tão criativa, somente possa ser combatida à altura com a criatividade do conhecimento, orientado pela ética da democracia e dos direitos humanos.

Anteriormente já havia ressaltado a nossa responsabilidade em deixar os direitos sociais plenamente estabelecidos e exercidos, ou seja, direito a uma educação ética-cidadã vivenciada principalmente na escola para as futuras gerações. E além dessa imensa tarefa enquanto cidadãos há ainda a perspectiva dessa educação para o futuro no sentido da construção dos direitos coletivos ou direitos de solidariedade planetária no processo histórico e cultural do nosso tempo.

Como já mencionei as Oficinas Curriculares podem representar esse novo caminho pedagógico, um novo fazer também para as outras tantas unidades escolares, pois como dizia nosso aluno ao ser perguntado se o tema Ética deveria se estender para as demais séries e escolas: “Sim. Para as pessoas (alunos) saberem mais sobre ética, saber respeitar uns aos outros, ter caráter e se tornar bons cidadãos.(A14)”

Se ainda não conseguimos na formação continuada propiciar a superação do paradigma cartesiano pelos professores das disciplinas curriculares, bem como, a superação da ingenuidade à criticidade. E isso se dá por vários fatores,

mas principalmente pela intencionalidade das políticas públicas neoliberais, que promovem a desprofissionalização da docência através da redução dos benefícios aos trabalhadores da educação, tendo seus salários diminuídos o que os leva a trabalhar em várias escolas, afetando a qualidade de seu trabalho e dificultando a atualização e reflexão de sua prática.

Não cabe diante da necessidade da reforma das instituições anunciada por Morin, esperarmos que tais políticas neoliberais a realizem, porém, torna-se importante valorizarmos o ocorrido na ETI da pesquisa, mesmo sendo uma proposta neoliberal, o fazer coerente de um educador possibilitou espaços de construções éticas e cidadãs. Portanto há que explorarmos os próprios limites dessas propostas.

É preciso então lembrar as palavras de Andrioli que considera a educação um espaço social de disputa hegemônica; portanto é uma prática social construída, é uma “contra-ideologia”. E questiona-nos enquanto educadores sobre qual seria a nossa função como intelectual comprometido com a transformação social. E citando Gramsci:

Gramsci afirma que o povo sente, mas nem sempre compreende e sabe; o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social. (ANDRIOLLI, 2002, p.2).

Como aprendemos “A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas, lutar.” (FREIRE, 2007, p.75). E ainda nas palavras de Freire, como progressistas “não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer com propriedade as considerações finais dessa dissertação, recordei, não só o texto, mas a sua construção, percorrendo assim através das lembranças e das palavras escritas todo esse caminho de conhecimento sobre o tema Ética, sua relação intrínseca com a educação, a urgência do homem contemporâneo de construir ou reconstruir essa morada a fim de não perecer.

Aprendi com Dussel que **a construção ética pretendida é o último recurso de uma humanidade em perigo de extinção**, nas palavras do autor:

[...] Só a co-responsabilidade solidária, com validade intersubjetiva, partindo do critério de verdade vida-morte, talvez possa nos ajudar a sair com dignidade do tortuoso caminho sempre fronteiro, como quem caminha qual equilibrista sobre a corda bamba, entre os abismos da cínica insensibilidade ética irresponsável para com as vítimas ou a paranóia fundamentalista necrófila que leva a humanidade a um suicídio coletivo. (DUSSEL, 2002, p.574).

Não há pessimismo em Dussel, há a consciência crítica do momento histórico que vivemos. Apontando a ética como a única saída para nós humanos habitantes da Terra.

No passeio pela história da ética destacamos que desde seu início ela se apresenta como, em meio à decadência da sociedade humana, a capacidade de iluminar novos caminhos para a comunhão entre os homens e gerar o bem comum.

Houve todo um esforço no texto, para denunciar que em nossa contemporaneidade, chegamos ao limite da decadência social através do fenômeno da globalização impulsionada pelas políticas neoliberais que privilegiam o mercado tornando-o como o grande regular e controlador da vida humana. Pondo-a em risco ao explorar sem medida o meio ambiente. Daí a colocação de Dussel, pois a base de segurança da vida neste planeta está ameaçada.

Em sintonia com o que foi apresentado por Dussel. Acrescentamos a afirmação de Teilhard de Chardin para quem a Ética não era uma mera produção da mente humana, mas uma expressão, um acontecimento necessário do processo evolutivo desde que nele apareceram a consciência e a liberdade. E ainda: “Ou construímos o mundo com ética, ou ele se dissolverá em pó.”

Nesse sentido, para muitos a ética em nosso tempo está sendo entendida como a ciência da liberdade e requerida como controle do controle e

como poder sobre o poder, buscando ser uma ética válida para a humanidade em seu conjunto. Faz parte da reconquista da razão prática, vinculada ao consenso universal e a uma responsabilidade total.

Por todos os aspectos apresentados sobre ética, o que mais encantou foi a crença dos grandes mestres no homem como um ser capaz da ética. Capaz de conhecer o bem e praticá-lo, capaz da Areté. Capaz de aprender e ensiná-la, e assim “tornar-te o que és”. Desde o pensamento platônico até o do século XIX a educação apresentou-se para a formação do homem com fins éticos.

Argumentamos no texto que pertencemos a uma sociedade democrática e nele elegemos e legitimamos um conjunto de valores necessários para a vida em sociedade, portanto não há relativismo nem anomia. E dar pleno conhecimento de tais valores aos membros de nossa sociedade se dá principalmente através da educação.

Denunciamos os impactos da globalização perversa sob a ótica neoliberal na educação. Mas anunciamos mestres que nos ensinam outros caminhos/pensamentos que nos permitirão garantir às novas gerações tanto os direitos sociais plenamente estabelecidos e exercidos numa educação ética-cidadã, como a construção dos direitos coletivos ou direitos de solidariedade planetária.

A essa altura da caminhada de construção de conhecimentos de apropriação de valores, proporcionaram-me uma visão mais ampla e clara sobre a realidade educacional e assim adentrar nela como pesquisadora. Fomos a Escola de Tempo Integral buscar, através da pesquisa caracterizada como Estudo de Caso, respostas às questões anteriormente estabelecidas: A Oficina de Filosofia na Escola de Tempo Integral está contribuindo para a formação ética-cidadã dos alunos? E qual a influência dessa oficina nos demais componentes curriculares destacando o trabalho com o tema transversal ética?

Foi bonito caminhar por entre aqueles jovens e perceber que o professor da Oficina através da sua pedagogia promoveu ao educando condições de ir adquirindo, por situações educativas de problematização moral, recursos culturais de valor através de ações livres e autônoma, constituindo-se em sujeito ético e cidadão.

Quanto à segunda questão, constatei que nas disciplinas nada havia mudado quanto a abordagem do tema transversal, os professores não conseguiram a transversalidade do tema em sua prática pedagógica. E assim sendo não

conseguem fornecer a partir do seu conteúdo, da sua área de conhecimento, a concepção do global e do essencial para uma formação ética voltada para a responsabilidade e compromisso com o outro.

Porém constatei o inverso, o trabalho efetivo com o tema Ética na Oficina chegou até o conteúdo da disciplina de Matemática melhorando o desempenho dos alunos na mesma.

Faz-se necessário mencionar que considero a oficina de ética, baseada nas colocações de Puig, o novo locus de aprendizagem ética-cidadã que deveria ser estendida às demais escolas públicas do Estado de São Paulo. A importância em valorizar esse espaço e sua proposta, se dá, pois além de primar pela dimensão ética na formação dos nossos alunos, apresenta-se como um ponto de resistência ao sistema neoliberal, abrindo a possibilidade da construção de uma sociedade cidadã.

Reanimando nosso desejo pela mudança, acreditando na educação realizada na escolar pública. Acreditando nesse novo fazer pedagógico em que o professor é o articulador desse processo de construção e reconstrução da morada humana. Porém há que se ter vontade política para isso, mas de quem?

Não cabe aqui ingenuidade frente às políticas públicas neoliberais, porém cabe sim, o exercício da nossa ética-cidadã através da ação política-pedagógica, exigindo que o tão falado artigo 34 da LDBEN efetivamente se cumpra, tornando o Ensino Fundamental em Tempo Integral. Pois se nossa existência depende da construção da ética e sem ela voltaremos ao pó. E considerando que é preciso aprender a ser ser humano e grande parte desse aprendizado se dá na escola. Ouso aplicar aqui um silogismo:1. Sem ética pereceremos. 2. É através da educação que se aprende ética. 3 Portanto, sem educação também pereceremos.

Chegamos ao final desse trabalho. Espero com ele poder contribuir para a valorização do tema Ética na educação e do novo espaço onde poderá devolver ao homem a sua humanidade.

Como não sei poetizar, peço emprestados versos alheios, sua música e melodia para tentar imprimir nas últimas páginas dessa prosa dissertativa a beleza do grande aprendizado que experimentei nesse tempo de mestrado ao me dedicar ao tema Ética na Escola de Tempo Integral.

Sigo, pois o conselho do mestre Paulo Freire, já que para ele decência e boniteza sempre devem caminhar, principalmente em nossa formação de educadores, de mãos dadas.

Os versos são da poetisa Cora Coralina que também escreveu: Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos. Não farei citação dos livros de onde foram primeiramente retirados, pois este poema e alguns outros foram guardados no coração, assim sendo posso dizer que são décor em mim.

Identifico nessa mulher, todos os educadores que não amesquinham seu fazer pedagógico, mas por sua própria condição de vir-a-ser, nutre-se da esperança que lhe é própria, por ser uma exigência ontológica. E junto a seus alunos, alegremente exercitam a capacidade de aprender e ensinar, pois acreditam que é através desse movimento que podem tornar-se melhores sempre. Deixo que a música dos versos fale por si.

Aos Moços.

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.

Renunciar a palavras e pensamentos negativos
Acreditar nos valores humanos.

Ser otimista

Creio numa força imanente
Que vai ligando a família humana
Numa corrente luminosa da fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.

Creio na superação dos erros e angústias do presente.

Acredito nos moços.

Exalto sua confiança, generosidade e idealismo.

Creio nos milagres da ciência

E na descoberta de uma profilaxia futura dos erros e violências do presente.

Aprendi que mais vale lutar do que recolher dinheiro fácil.

Antes acreditar do que duvidar

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, T. C. B. **Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. UNESP, Marília, 2007.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 13, jun., 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/13/13andrioli.htm>>. Acesso em: 23 out. 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores, v.2).

ARRUDA, M.; BOFF, L. **Globalização desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do Sul**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERTAN, L. **A ética na educação e a prática docente**. Artigo apresentado no Congresso de Educação na Universidade Federal do Ceará em 28 de maio de 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAUI, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania se ensinadas? **Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v.13, n. 3, p. 39, 2002.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CORTELLA, M. S. **Qual é tua obra?** Petrópolis: Vozes, 2007.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 2008.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade a globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FLECHA, R.; TORJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Globalização e educação, idéias para um debate**. Foro Social Mundial Temático. Cartagena de Índias, Colômbia – Junho, 16 a 20 de 2003. Disponível em: <www.eduglobalcitizen.net>. Acesso em: 23 out. 2008.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão)

GARDNER, H. **O Verdadeiro, O Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNIO, J. B. **A arte de formar-se**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA VAZ, H. C. **Escritos de filosofia II: ética e cultura**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.) **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINOFF, L. **Mais Platão, menos Prozac: a filosofia aplicada ao cotidiano**. São Paulo: Record, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C.R.S.; PETRAGLIA, I. (Orgs.) **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSS, J. **Pensamento ético contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Desafios contemporâneos da educação: implicações para a organização do saber escolar e para a educação geral. **Máthesis – Revista de Educação**, v. 6, n. 1, p. 9-45, jan./jun. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: SE/CENP, 2006.

SAVIANI, D. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, L. A. **O papel da estética na educação do homem em Luigi Stefanini**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 2004.

STORK R. Y.; ECHEVARRIA, J. A. **Fundamentos de antropologia: um ideal de excelência humana**. Tradução de Patrícia Carol Dwyer. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio”, 2005.

STRATHERN, P. **Platão em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VERGEZ, A.; HUÍSMAN, D. **História dos filósofos ilustradas pelos textos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

Produção de Aluno. Transcrição e Ordem de Páginas na íntegra.

Folha 1

Nome do Projeto: Juntos para uma escola melhor!

Equipe:

G., J., L. G., M., R., R., Y,,. A., A., D., F., S., F., G., G., J., L., V.!

Suplente:

1ª G.

2ª R.

3ª F.

Conselheiro:

1ª Y.

2ª M.

3ª D.

Secretárias:

1ª G.

2ª A.

Folha 2

Nome do Projeto: Juntos Para Uma Escola Melhor!

Nosso projeto tem como melhoria manter a escola com direitos e deveres iguais entre os alunos, para que eles tenham uma boa conduta e respeito por todos!

Cada ser humano possui direitos iguais, nós não achamos certo uma parte de alunos não respeitar a vez do outro na fila da merenda, então resolvemos criar um projeto junto, com a ajuda do professor J.A. de Ética.

O primeiro passo, foi passar de sala em sala do ensino Fundamental e explicar o projeto, no começo teve críticas mais com o passar do tempo os alunos entenderam o objetivo do projeto.

Foi feita uma escala entre os alunos (a) do grupo, para fiscalizar os alunos que jogam comida no chão que eles fossem punidos, ajudando as merendeiras a lavar os pratos, fizemos nosso próprio uniforme, temos uma escalação com o dia certo de alunos para fiscalizá-los, foi decidido por nós e pela direção que se não ouvisse respeito e colaboração iriam colocar câmeras de segurança para fiscalizar quem entra na frente do outro, isso não foi realizado, pois os alunos já acostumaram e sabem que temos que respeitar a vez do colega, organizando a fila na hora da refeição: que os alunos respeitem o lugar do outro.

O Objetivo desse projeto é para todos entenderem que o ambiente onde vivemos todo o dia, deve ser respeitado por todos e cada um tem que aproveitar as oportunidades, fazendo sua parte e ter consciência do que está fazendo. Cada aluno se esforçou e lutou contra o vilão que atrapalhava as pessoas!

Se cada um fizer sua parte, tendo respeito um com o outro o ambiente seria mais agradável, pois o que aprendemos todo o dia na escola levamos para a vida toda, todos nós preocupamos com o bem estar de todos, por isso resolvemos fazer este projeto, nos dedicando totalmente na melhoria de uma escola com boas qualidades.

Este projeto que nasceu em uma das aulas de Oficina de Filosofia, foi cumprido integralmente, considerada as distâncias, podemos dizer sim que houve uma transformação da realidade, através da conscientização e atitudes éticas.

Produção da Aluna G : Depoimento sobre a participação no Projeto: Juntos para uma escola melhor.

Projeto de fiscalização

Ética e cidadania

Nome: Juntos para uma escola melhor.

Pensando no problema da falta de organização da fila do intervalo no almoço, eu e meus colegas de grupo decidimos enfrentar esse desafio e solucionarmos esta causa.

Com o objetivo de formar cidadãos conscientes, tomamos a ousadia de planejar o projeto e apresentá-lo à diretora da escola.

No começo, a realização do projeto foi complicada, os alunos não obedeciam-nos.

Porém, vencemos todos os obstáculos e descobrimos que a união faz a força.

Estamos nos capacitando cada vez mais, e também estamos descobrindo que nada é impossível para nós jovens protagonistas. Basta cada um de nós acreditar em si mesmo, porque além de superar estas barreiras, também cada um de nós jovens, nós nos sentimos realizados e transformados por fazermos algo de bom em nossa sociedade.

Este projeto é também de grande importância para a saúde de cada um dos alunos.

Isto também está influenciando na convivência e no respeito entre os alunos.

Ainda há alguns alunos que nos desacatam, mas o nosso intuito é de mostrar a esses alunos, que todos temos direitos, mas também deveres a serem cumpridos.

Cada um de nós temos a responsabilidade de fazer a sua parte, só assim a nossa “corrente de humildade” irá para a frente com Deus na direção.

Nome. G.K.O.

ANEXO 2

Transcrições de partes das Atas do Conselho de Classe e série.

8ªB. Sala com 35 alunos.

Obs. Como não foi autorizado tirar cópias das Atas, transcrevemos os dados considerados significativos para a pesquisa. Por questão de sigilo só indicarei os nºs dos alunos, ou as iniciais.

Perfil da classe:

1º bimestre – data 21/05/2008 – (13 participantes incluindo 2 alunos)¹⁷.

Tem bom rendimento, mas muito falantes, são participativos em partes, não são muito responsáveis em sua totalidade.

2º bimestre – data 18/07/2008 – (12 participantes, não houve participação de alunos)

Continua com rendimento bom, apesar de estar com grande comprometimento em relação à participação das atividades.

3º bimestre – data 06/10/2008 – (17 participantes – participação de outros 02 alunos)

Apresentou uma grande melhora em relação aos bimestres anteriores, porém alguns alunos ainda comprometem a sala em relação à disciplina e pouco comprometimento com a aprendizagem.

Problemas de Frequência:

1º bimestre – data 21/05/2008

(Há 07 alunos com muitas ausências)

Nºs. 04, 12, 13, 15, 21, 26, 30.

2º bimestre – data 18/07/2008

(Há 10 alunos com muitas ausências).

Nºs: 01, 02, 04, 05, 06, 25, 26, 30, 35, 37

3º bimestre – data 06/10/2008 (*Há apenas 02 alunos com problemas de frequência.) Nº 01 e 04

¹⁷ Os dados apresentados entre parênteses são observações realizadas e não dados constantes na ata.

Problemas de Aprendizagem**1º bimestre – data 21/05/2008**

(Há 12 alunos com problemas de aprendizagem.)

Nºs. 01, 02, 03, 04, 05, 06, 12, 15, 25, 26, 30, 31.

2º bimestre – data 18/07/2008

Nº 36 a aluna A. sem compromisso.

A classe de maneira geral tem condições de ter um bom rendimento, mas em função do descompromisso tem caído de produção.

3º bimestre – data 06/10/2008

***Há 05 alunos com problema de aprendizagem.**

Nº 01, 02, 03, 04, 05.

Problemas de Indisciplina.**1º bimestre – data 21/05/2008**

Registra-se a seguinte observação.

Os mesmos alunos com problemas de aprendizagem e frequência.

2º bimestre – data 18/07/2008

Há 05 alunos com problemas de indisciplina.

Nº 01, 02, 03, 06, 12 (descompromisso)

3º bimestre – data 06/10/2008

Houve consenso entre todos apenas em dois nomes (01 e 06), porém constaram mais 04 alunos com problemas para alguns professores. (04, 12, 02, 03)

Ações da Equipe Docente:**1º bimestre – data 21/05/2008**

Os professores se comprometeram tomar decisões com bastante rigor e todos de comum acordo.

2º bimestre – data 18/07/2008

A equipe se compromete ter um posicionamento bastante rigoroso para poder recuperar o nível de aprendizagem.

3º bimestre – data 06/10/2008

Mapeamento da sala

***Continuar com o projeto “Anjo Amigo”**

Separar os alunos F.S. do F. M.

ANEXO 3

Descrição e análise dos registros do diário do Professor da Oficina de Filosofia, confrontado com o registro de cadernos dos alunos.

1º bimestre: de fevereiro a abril.

Observamos que o professor é bastante assíduo, pois durante o ano só há uma aula com professor substituto, e todas as aulas previstas foram dadas, sendo 02 horas aula por semana, em média 17 por bimestre, aqui observamos que na grade curricular para o ano de 2007 eram 03 horas/aulas. Porém conforme se constata no registro do professor e em seu horário houve a diminuição para 02horas/aulas.

Inicia apresentando o programa/roteiro das oficinas de Filosofia e introduz o tema Ética. Volta-se para a comunidade escolar definindo o papel de cada um do supervisor da escola, à merendeira e destaca a relação de interdependência de cada um em relação ao grupo Divide a sala em grupos. Propõe as atividades: questionários com perguntas direcionadas e depois a produção de texto sobre a interdependência das pessoas na comunidade escolar.

A partir do texto “A escola como espaço para a democracia.” Divide a classe em grupo de três alunos, discuti o compromisso educacional e a participação na comunidade escolar. Os aspectos positivos e negativos, a comunidade dos sonhos. Abre um plenário para a discussão sobre a melhoria da comunidade escolar como um espaço democrático.

Estabelece a auto-avaliação quanto à participação nas atividades. E a avaliação do grupo. Cabe observar que quanto à avaliação sendo: auto-avaliação e avaliação do grupo estão de acordo com as diretrizes para a Escola de Tempo Integral. Para divulgação dos resultados das discussões elaboram cartazes onde sintetizam os pontos principais da discussão.

2º bimestre: de maio a julho

Inicia o trabalho do game superação¹⁸, levando seus alunos para a biblioteca para a escolha de fábulas com sua moral e contos integrando-se ao projeto de Leitura do Game. Explora a mitologia e o pensamento mítico através de textos e também com o filme Odisséia.

Registra as três aulas cedidas para teatros e outras atividades da escola.

Explora o significado de protagonismo juvenil, redistribui a sala em outras equipes estabelecendo Líder, Conselheiros e Secretários, para a elaboração de projetos onde devem propor ações para a melhoria da escola. São dadas aulas para a discussão e elaboração dos projetos. A professora da Oficina de Informática auxilia na digitação do projeto. Há a apresentação dos projetos, a avaliação dos mesmos pelo professor e demais alunos, a auto-avaliação dos alunos em seus grupos. Houve as orientações necessárias para a execução dos projetos.

3º bimestre: de agosto a setembro

Projeto de Vida. Propõe aos alunos a atividade de projetar o que estariam fazendo em 2012, 2016 e 2020. Os alunos deveriam registrar no caderno o seu projeto de vida: onde estariam e o que estariam fazendo e qual o caminho que percorreram para isso. Encerrou as atividades com a socialização dos projetos.

Reorganiza os grupos para os trabalhos. Discuti conceitos éticos para que haja aprendizagem e as atitudes de respeito e solidariedade, registra: aula conjunta: Matemática e Filosofia.

“Propõe o Anjo Amigo. “Cada aluno sorteia um amigo para cuidar da vida escolar e ajudar no processo de aprendizagem.” Discutido e aceito a proposta, estabelece o diálogo entre o anjo e seu protegido para conhecerem as dificuldades buscarem soluções, alternativas para melhorar o rendimento escolar.

¹⁸ Game Superação é um trabalho desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria da SEE/SP tanto no Programa Escola da Família quanto nas ETIs. Principalmente nas oficinas. O tema em 2008 foi “Leitura”.

O professor registra aula para o auxílio a professora de História, trabalho interdisciplinar.

Confecção de cartazes sobre os compromissos assumidos para melhorar o rendimento escolar.

4º bimestre:

Atividades do protagonismo juvenil: “Um projeto no papel e o mundo nas mãos”. Questionário de pesquisa. (Projeto do Game Superação)

***A montagem estratégica das posições das carteiras e montagem dos grupos por dificuldades para o monitoramento.** A escolha de 7 alunos indicados pelos pares para serem os monitores das equipes. Trabalho de monitoria dos alunos com as dificuldades dos demais nas disciplinas que mais encontram-se defasados um exercício de solidariedade.

Continuação do questionário de pesquisa sobre a atividade de protagonismo.

Término da resposta dos questionários. Tabulação da pesquisa junto com os alunos e o resultado sobre o que impede o jovem de ser protagonista, o “vilão do protagonismo”. O resultado da pesquisa.

Observação: Houve a descrição dos registros do professor em seu diário iniciando no dia 20/02 até o dia 13/11/2008 data da última visita.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Transcrição da entrevista com o Professor de Filosofia realizada em 28/09/2008

1 - Qual a sua formação acadêmica? E quais lembranças de como o conteúdo Ética foi trabalhado na sua formação?

R. Sou formado em Filosofia e Teologia pela PUC-Campinas, pós-graduado em Psicologia da Vida Religiosa pela Conferência dos Religiosos do Brasil e recentemente fiz Psicopedagogia pela FAFIPREV de nossa cidade. Na minha formação o tema Ética foi muito estudado, discutido e refletido.

2. - Relate sua experiência com o tema transversal ética no trabalho cotidiano de sala de aula em outras séries.

R. Há apenas três anos sou professor, e nesse pouco tempo trabalho com Ética e Cidadania com todos meus alunos, busco situações do cotidiano para desenvolver uma consciência efetiva nos alunos. Tendo sempre, por base, textos filosóficos que propiciem debater a realidade e os acontecimentos.

3. Como você analisa a interferência dos meios de comunicação (TV., Internet, Revistas, etc.) na formação ética-cidadã dos alunos?

R. Existem duas situações: Nas casas dos alunos acredito que esses meios de comunicação, não só não ajudam como atrapalham a formação. Mas na escola, os meios de comunicação são explorados positivamente.

4. Como enfrentar os desafios dos meios de comunicação e da sociedade como um todo, que propõe valores focalizando mais os aspectos do consumo e do utilitarismo?

R. No primeiro momento é não descartar os meios de comunicação como auxílio para o aprendizado. Em outro momento se faz necessário mostrar valores éticos ao ser humano, contrapondo o consumo e utilitarismo imposto pela sociedade neoliberal.

5. Para você quais as instituições que tem maior responsabilidade na formação ética-cidadã dos alunos?

R. Em primeiro lugar e de primordial é a família. Toda e qualquer outra instituição vem de apoio ao conceito familiar.

6. Você acredita que o trabalho na Oficina de Filosofia influencia ou não, no aprimoramento do tema transversal Ética nas demais disciplinas do currículo? Há trabalhos interdisciplinares ou projetos na proposta pedagógica da escola que viabilizam a troca de conhecimentos e experiências?

R. Existe a interdisciplinariedade entre o conteúdo de Ética e Cidadania com todas as outras oficinas. Um exemplo é o projeto do Anjo. O mesmo surgiu para tentar solucionar problemas de indisciplina nas aulas da manhã, discutindo com os alunos os problemas ocorridos e o pedido que os mesmos se colocassem no papel do outro. Outra função do anjo foi resolver problemas de aprendizagem na aula de Matemática, os alunos começaram a ajudar uns aos outros, melhorando o rendimento de todos.

7. Quanto à formação ética-cidadã dos alunos você tem observado mudanças de posturas nos mesmos em decorrência do trabalho que realiza na Oficina? Exemplifique.

Sim. Vários alunos que haviam evadido retornaram à escola graças à visita dos seus anjos em suas residências. Os alunos que não entenderam um determinado conteúdo são auxiliados por seus anjos e conseguem entender melhor.

8. Quanto aos alunos da 1ª série do ensino Médio, como foi o trabalho com a nova proposta curricular na disciplina de Filosofia cujo tema era Ética?

R. Sem nenhum problema. A proposta veio ao encontro com o que já era desenvolvido em sala de aula. As situações de aprendizagem sugeridas contribuíram para programar com mais antecedência o que será aplicado.

APÊNDICE 2

Transcrições na íntegra das respostas dos demais professores.

1 - Qual a sua formação acadêmica? E quais lembranças de como o conteúdo “Ética” foi trabalhado na sua formação?

a)R. Professor de Geografia.

Ele é abordado constantemente em Geografia quando se discute o dia a dia do brasileiro, na saúde, educação, trabalho e mercado.

b)R. Professora de Matemática.

Sim, alguns cursos esse tema foi abordado.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

Na faculdade de Licenciatura Plena em Matemática foi trabalhado na disciplina didática relacionado à ética do trabalho docente.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

Muito superficialmente.

2.- Relate sua experiência com o tema transversal ética no trabalho cotidiano de sala de aula em outras séries.

a)R. Professor de Geografia.

Trabalho de orientação aos alunos, sobre o dia-a-dia na sala de aula, os relacionamentos, o que é ser ético, creio que é uma ferramenta que ajuda em muito as alunas de Filosofia.

b)R. Professora de Matemática.

Um momento é quando os alunos encontram o material de outro, sempre peço que devolva ao dono ou deixe sobre a mesa do professor até que o dono seja localizado. E outras situações que aconteça durante as aulas. Respeito pelos colegas, aquilo que não querem para si não façam para outros.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

Na oficina de Informática Educacional trabalhei a ética na utilização da internet onde é visível a questão do choque dos valores, a ética na minha oficina completa o trabalho de formação que realizo no dia-a-dia, da qual é efetivado através de atividades práticas de utilização do computador, ou seja, um trabalho interdisciplinar com a Oficina de Filosofia.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

Quando eu trabalhava no CEFAM, nós trabalhávamos os temas transversais e abordávamos a ética na prática docente e no nosso cotidiano. Agora trabalho de forma interdisciplinar com o professor da Oficina de Filosofia e da Hora da Leitura.

3. Como você analisa a interferência dos meios de comunicação (TV., Internet, Revistas, etc.) na formação ética-cidadã dos alunos?

a)R. Professor de Geografia.

Como os meios de comunicação são movidos por audiência (IBOP) muitos programas de TV, revistas atuam até de maneira anti-ética em prol da audiência. Todos os programas de TV são cópias mal-feitas dos programas de TV dos EUA ou Europa. Será que a cidadania, discriminação social deles é igual a nossa?

b)R. Professora de Matemática.

Preocupante, na maioria dos acontecimentos os meios de comunicação distorcem os valores. Passam que “tudo pode” e “nada vai acontecer”.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

Minha preocupação principal é em relação ao tipo de influência que as empresas, por meio da propaganda e da publicidade, onde é visível na TV, Internet, Revistas, Cinema, entre outros, exercem nas pessoas, pois acabam induzindo ao consumo desnecessário, sendo um fruto de uma sociedade capitalista.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa.

Eu acredito que para a maioria das pessoas passa despercebida a questão da ética. Questiono se as normas e regras de conduta moral realmente fazem bem a todos e devem ser obedecidas ou se existem apenas porque convêm a alguns.

4. Como enfrentar os desafios dos meios de comunicação e da sociedade como um todo, que propõe valores focalizando mais os aspectos do consumo e do utilitarismo?

a)R. Professor de Geografia.

É muito difícil, mas eu acho que ainda cabe a família, a Igreja, as escolas, mostrarem que aqueles valores da mídia são enganadores, pois visam o bem estar econômico de alguns em detrimento da maioria. Que a mídia nos está manipulando como se fossemos gado.

b)R. Professora de Matemática.

Conversar com os jovens e levá-los a reflexão sobre sua conduta em algumas situações se colocar no lugar das outras pessoas.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

É necessário uma aproximação entre a escola e vida do cotidiano, o grande desafio da educação é abrir discussões sobre o consumismo, pois este é um ato de consumir algo sem ser necessário, só se consome por influência de propaganda de lavagem cerebral por produtos até mesmo de marcas. Isso pode gerar até um certo tipo de violência pela necessidade de adquirir algo sem a real necessidade.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

Considerando que todos têm igual direito ao trabalho e ao consumo, as lutas pela cidadania não param nunca, pois as necessidades humanas não param de crescer, não só falando de consumismo estimulado pela propaganda, falando de necessidade básica, ligadas não só a sobrevivência humana, mas também a uma vida com dignidade.

5. Para você quais as instituições que tem maior responsabilidade na formação ética-cidadã dos alunos?

a)R. Professor de Geografia.

Família, Igreja e Escola.

b)R. Professora de Matemática.

A família é a principal, mas esse papel acaba ficando para escola.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

Muitas são as instituições responsável pela formação ética-cidadã dos alunos, a igreja, a família, a política, a sociedade e a escola.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

A escola. Preocupando-se com o trabalho pedagógico em grupo, sistemático, criando entre a equipe escolar um clima de co-responsabilidade, um compromisso permanente com a formação global do aluno, envolvendo a conduta humana, valores e normas que são questões éticas. A escola deve ser o local em que o aluno vai vivenciar refletir e debater sobre questões éticas, repensando sua conduta e a do outro.

6. Você acredita que o trabalho na Oficina de Filosofia influencia ou não, no aprimoramento do tema transversal Ética nas demais disciplinas do currículo? Há trabalhos interdisciplinares ou projetos na proposta pedagógica da escola que viabilizam a troca de conhecimentos e experiências?

a)R. Professor de Geografia.

Sim, temos momentos de “compromisso” do aluno no dia-a-dia, em que a Filosofia tem ajudado muito no aspecto comportamental do aluno.

b)R. Professora de Matemática.

Sim, influenciou e tem ajudado, com alunos “anjos/monitores” auxiliam os colegas nas dificuldades.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

Como já mencionei na questão 2, trabalhamos interdisciplinarmente.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

. Sim, trabalho com a oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa e trabalhamos com projetos de forma interdisciplinar.

7. Quanto à formação ética-cidadã dos alunos você tem observado mudanças de posturas nos mesmos em decorrência do trabalho que realiza na Oficina?

Exemplifique

a)R. Professor de Geografia.

Sim, o projeto do “anjo” em que alguns tem a incumbência de vigiar e ajudar no aprendizado dos alunos mais relapsos ou com dificuldade de aprendizagem e até com problemas comportamentais, tem ajudado muito na disciplina e aprendizado dos alunos.

b)R. Professora de Matemática.

Sim, observei mudanças em alguns alunos ao serem ajudados, sentiram estimulados a realizar as atividades pedidas.

c)R. Professora da Oficina de Informática.

As mudanças decorrentes a esta formação é como um trabalho de formiguinha. Na nossa escola foi proposto aos alunos o trabalho adoção de alunos, ou seja, um aluno com facilidade em alguma disciplina adotou o outro, foi magnífico, percebemos o compromisso ético de cada um em resgatar os outros, essa foi uma experiência que deu certo no global.

d)R. Professora da Oficina de Orientação de estudo e Pesquisa

Sim, quando começamos a trabalhar o aluno está desprovido de um bom relacionamento, comportamento a partir do momento que começamos a trabalhar a mudança de comportamento é nítida para nós. O respeito mútuo é visível, eles se sentem estimulados a decidir sozinhos sobre o que fazer considerando os pontos de vista e interesses de todos os envolvidos.

APÊNDICE 3

Transcrição das respostas dos alunos de 8ª série.

1ª Quais valores você aprendeu na Oficina de filosofia que contribuiu para sua formação de cidadão?

a) R. **A.8.1**

Ser mais ético, ter mais educação e saber se comportar nos lugares.

b) R. **A.8.2**

Aprendi a ser mais tolerante e solidário. Tolerante, pois aprendi e compreendi que todos tem os seus limites e devem ser respeitados por isso e solidário porque antes eu ajudava os outros sem muita vontade, mais por “obrigação”, do que por querer ajudar, mas após a dinâmica do “anjo” onde nós temos o dever de proteger alguém, eu percebi que posso ajudar os outros, me sentindo bem.

c) R. **A.8.3**

Respeitar mais saber se comportar nos lugares e ouvir a opinião das pessoas.

d) R. **A.8.4**

Aprendi a ser solidária para com meu semelhante, a ouvir o mesmo, tratar com mais educação todos que estão a minha volta, e principalmente a tolerância que era o valor do que eu mais sentia falta.

e) R. **A.8.5**

Que todo ser humano deve respeitar um ao outro.

2ª Relate um acontecimento em que você tenha sido ético.

a) R. **A.8.1**

Quando ouço mais a opinião do próximo.

b) R. **A.8.2**

Um dia, uma professora que não era respeitada por maioria dos alunos, aplicou uma prova de matemática vinda do governo. Como poucos a respeitavam, a sala estava uma bagunça e não dava para pensar e resolver os exercícios. Várias pessoas pediam ou queriam passar “cola” para mim, o que seria natural, pois quase todos estavam “colando”, mas eu não aceitei para conseguir resolver a prova esperei dar o tempo mínimo de permanência na sala, então vários alunos que

atrapalhavam saíram da sala e eu consegui resolver os exercícios (não todos) com calma e com a consciência tranqüila.

c) **R. A.8.3**

Antes de estudar ética era muito estorado e nem ouvia a opinião dos outros eu só ficava com a minha opinião e agora eu escuto a opinião e respeito a opinião das pessoas.

d) **R. A.8.4**

Quando recebi minha prova de geografia, na qual havia tirado nota máxima, percebi que uma resposta estava incompleta, então fui até o professor e lhe expliquei a situação. O mesmo releu minha resposta e considerou-a incorreta, fazendo com que minha nota na prova e conseqüentemente no bimestre abaixasse.

e) **R. A.8.5**

Ter bom comportamento.

3ª Onde você aprendeu mais e melhor os valores éticos e morais: em casa ou na escola?

a) **R. A.8.1**

Em casa e também na escola.

b) **R. A.8.2**

Eu aprendo tanto em casa quanto na escola, pois muitos valores que aprendo em casa eu coloco em prática na escola, o que faz com que eu me aperfeiçoe ainda mais em algo extremamente importante para a vida como os valores morais.

c) **R. A.8.3**

Em casa e na escola.

d) **R. A.8.4**

Em ambos, pois as influências dentro de casa contribuíram muito para a minha formação como pessoa, enquanto que a escola apenas aperfeiçoou esses valores.

e) **R. A.8.5**

Na escola.

4ª Há abordagem e reflexão sobre ética, valores e comportamentos nas demais disciplinas da escola? Como é feito?

a) **R. A.8.1**

Em algumas fala de ter mais educação, ouvir mais o próximo e que em tudo de um poço sempre praticamos a ética.

b) **R. A.8.2**

Sim, há disciplinas que nós aprendemos mais valores e comportamentos. Isso é feito de uma maneira natural, por exemplo se nós conversamos durante uma explicação de matemática e atrapalhamos o resto da Sala, nós estamos sendo anti-éticos, pois estamos ferindo o direito do outro de aprender.

c) **R. A.8.3**

Algumas professoras falam sobre educação e outras coisas.

d) **R. A.8.4**

As matérias contribuem direta ou indiretamente para a formação ética de todos os alunos. A convivência, os exemplos, e conselhos de todos os professores nos influenciam muito em nossas atitudes.

e) **R. A.8.5**

Sim.

APÊNDICE 4

Transcrição das respostas dos alunos de 1ª série.

1ª Que valores você aprender na Oficina de Filosofia que contribuiu para sua formação de cidadão?

R. **A.1.1**

Na oficina de Filosofia aprendi a refletir sobre os meus atos, a ser solidária com aqueles que precisam de ajuda, a ser ética, a trabalhar em equipe entre outros.

R. **A.1.2.**

Ética, respeito, humildade, pensamentos filosóficos.

R. **A.1.3**

Na oficina de filosofia, aprendi principalmente os valores da ética, como devemos agir no dia-a-dia com o próximo, as várias formas de ver o mundo e interpreta-lo, o respeito, solidariedade e compaixão.

R. **A.1.4.**

Em casa aprendi o básico, na escola aprendi o verdadeiro significado.

R. **A.1.5.**

Ética, respeito, humanidade, pensamentos Filosóficos.(semelhante ao A.1.2)

2ª Relate um acontecimento em que você tenha sido ético.

R. **A.1.1**

Uma pessoa estava sendo acusada de algo que não havia feito, então eu fui defender a pessoa acusada.

R. **A.1.2.**

não usar o nome de pessoas para usando ela como exemplo, falando dela com terceiros.

R. **A.1.3**

Muitas vezes na escola, pessoas discutem verbalmente eu já presenciei muitos fatos como este, ou até mesmo piores. Sempre tento agir da melhor forma possível para que não se perca o respeito com o próximo. Já ouve vezes em que tive de “explicar” para as pessoas, o verdadeiro valor da ética.

R. **A.1.4.**

Ajudando pessoas necessitadas, sendo solidário etc.

R. A.1.5.

Nunca usar o nome de pessoas como exemplo. .(semelhante ao A.1.2)

3ª Onde você aprendeu mais e melhor os valores éticos e morais: em casa ou na escola?

R. A.1.1

Eu aprendi em casa e na escola apenas aprimorei meus conhecimentos sobre ética.

R. A.1.2.

Na escola e em casa também.

R. A.1.3

Aprendi em casa, graças a educação que meus pais me deram, posso dizer que hoje sou uma pessoa privilegiada neste sentido. Mas com certeza foi na escola em que aprendi como melhor aplicá-los na sociedade.

R. A.1.4.

na escola

R. A.1.5.

Em casa aprendi o básico, na escola aprendi o verdadeiro significado

4ª Há abordagem e reflexão sobre ética, valores e comportamentos nas demais disciplinas da escola? Como é feito?

R. A.1.1

Sim, através de textos, reflexões sobre acontecimentos reais e dinâmicas (raramente)

R. A.1.2.

Com trabalhos, conversas, leituras.

R. A.1.3

A ética está em todas as disciplinas de nossa escola, muitas vezes não é abordada da mesma forma que em filosofia, onde é mais aprofundada nesse sentido, mas é transmitida de forma simples, porém perceptível, nas pequenas coisas do cotidiano. (transcrição na íntegra)

R. A.1.4.

Sim, em Língua Portuguesa exercitamos a ética no modo de tratar uma pessoa com respeito.

R. A.1.5.

Em Português

5ª Por ter passado pela Oficina de Filosofia na 8ª série, como foi o seu desempenho e participação na disciplina de Filosofia, quando abordou o conteúdo Ética na nova proposta pedagógica?

R. A.1.1

Em minha opinião meu desempenho foi muito bom, o conteúdo foi excelente e fez com que eu me interessasse cada vez mais sobre ética.

R. A.1.2.

Apesar de já fazer um bom tempo, eu fui bem nas últimas propostas.

R. A.1.3

Como sou uma pessoa bem participativa, creio que no ano passado, quando foi apresentado o tema Ética na proposta de ensino, já vi que era um assunto em que não tinha dificuldade, e que seria muito bom aprender mais, para poder transmitir para os demais minhas idéias.

R. A.1.4.

Eu me abordo bem participativo e meu desempenho foi bom, pois com a ética tivemos noção de tempo de espaço no seu devido respeito e dignidade.

R. A.1.5. (Deixou em branco)

6ª Diante do que você já aprendeu e vivenciou com a Oficina sobre Ética, você acha que este trabalho deveria estar presente em mais séries e/ou nas demais escolas. Por quê?

R. A.1.1

Com certeza, quanto mais cedo o conteúdo ética for trabalhado é melhor, desde pequenos as pessoas tem que aprender a diferenciar o certo do errado para que possa ser justa quando mais velha. Muitas crianças não tem o aprendizado em casa e buscam na escola a defasagem deste assunto.

R. A.1.2.

Sim, porque a todos momentos precisamos estar usando a ética. (semelhante ao A.1.5)

R. A.1.3

Com certeza, pois além de informar os alunos e mostrar para eles o verdadeiro valor da ética na sociedade, transmitindo mais cedo, por exemplo para alunos da 5ª ou 6ª série, mais tarde no colegial, terá um resultado de trabalho coletivo muito melhor.

R. A.1.4.

Sim, Para as pessoas (alunos) saberem mais sobre ética, saber respeitar uns aos outros, ter caracter e se tornar bons cidadãos.

R. A.1.5.

Sim, porque em todos os momentos precisamos usar a ética

APÊNDICE 5

REGISTROS DE OBSERVAÇÕES

5.1 Aula na Oficina de Filosofia, no dia 18/09, período da tarde.

Ao chegar à escola alguns minutos antes da aula encontramos o professor da oficina no pátio da escola atendendo alguns alunos. Ao dar o sinal o professor se despede deles, retorna à sala dos professores a fim de pegar o seu material e subimos à rampa, pois a 8ª série B ficava no andar de cima. Os alunos estavam como em todo intervalo de uma aula para outra, e naquele caso retornando do almoço, em pé e fora da sala conversando. Aquele barulho de adolescente quando estão juntos. O professor parou à porta, aguardou que entrassem. Entrou, fiquei aguardando a sua manifestação, esperou que todos se acomodassem, para depois me convidar a entrar, entrei e ia me dirigindo para as últimas carteiras, quando o mesmo solicitou que fosse à frente, então me apresentou como sendo uma pesquisadora que iria acompanhar as aulas na Oficina de Filosofia, foi quando um ex-aluno de minha escola disse que eu era diretora. O professor lembrou a ele que desempenhamos vários papéis sociais, que ali eu estava como pesquisadora, na escola ... eu era diretora, em casa eu era mãe, esposa, filha e assim por diante. Outro aluno me perguntou: “por que ta pesquisando a gente”, e não tive outro jeito a não ser expor os objetivos da minha pesquisa e o quanto achava importante o trabalho com a “Ética” para a educação. Quebrado então o gelo eles ficaram um pouco mais a vontade comigo na sala de aula. O professor inicia a chamada e o faz pelo nome do aluno eram 32 alunos, 03 tinham faltado. Ao terminar a chamada, solicitou aos alunos que dessem continuidade ao trabalho da aula anterior e terminassem de confeccionar os cartazes e que enquanto os líderes desciam a fim de buscar os cartazes e os pincéis guardados na coordenação, os demais iriam arrumar as carteiras para os grupos, organizaram-se em 7 grupos, em alguns grupos havia a falta dos componentes. Isso causou algum transtorno, que foi atendido pelo professor, dizendo que o mais importante eles já haviam realizado que era a reflexão sobre como melhorar a aprendizagem e quais atitudes que deveriam tomar. Esperava que os grupos já tivessem feito esse levantamento, naquele momento iriam apenas terminar de pôr no papel em forma de síntese, para não ser esquecido e ser divulgado aos demais na socialização. Quanto aos ausentes, deveriam saber o

motivo da falta e no momento da auto-avaliação e na avaliação do grupo registrar se o ocorrido prejudicou ou não o grupo. Nesse ínterim chegaram-se os cartazes e começaram efetivamente a atividade, bastante barulhenta como sempre, pois vários grupos num mesmo espaço, dois líderes de grupos solicitaram ao professor para sair da sala o que foi autorizado.. O professor percorria os grupos escutando as dúvidas e opinando sobre como registrar determinadas ações. Percebemos que já havia sido decidido quem iria escrever, e cada um apontava o que havia escrito anteriormente em seu caderno, se dois alunos tinham as mesmas atitudes a serem tomadas então se registrava uma única vez. O professor saiu da sala para atender os outros grupos que estavam na sala ao lado, percebermos que o trabalho continuou da mesma forma. Estando próximo do término da aula, o professor verificou que alguns grupos já haviam terminado, recolheu os cartazes e disse aos demais: “gente tá na hora do jogo limpo”. Aí houve outra movimentação, mais barulho, voltaram às carteiras e cadeiras nos devidos lugares e recolheram os papéis do chão. Dois líderes de grupos perguntaram com iriam fazer para terminar a confecção, o professor perguntou qual seria a próxima oficina e eles responderam, não consegui registrar, mas o professor disse que falaria com a professora e que com certeza ela iria auxiliá-los. Bateu o sinal, o professor aguardou a professora que deu alguns minutos para terminarem o cartaz. Porém teriam que ir para outra sala. Solicitamos autorização do professor e dos alunos, pois gostaríamos de acompanhá-los até a outra sala, no que fui atendida, o professor se despediu dos alunos recomendando que os cartazes deveriam ficar na coordenação. Havia dois grupos na sala, registrei o que uma aluna se propôs para melhorar a sua aprendizagem, “ter mais força de vontade e batalhar pelo que quero”, perguntei-lhe o que queria, virou algumas páginas do caderno e me mostrou o que tinha escrito em 06/08/08:

Em Agosto de 2012: “gostaria de estar cursando uma faculdade de direito no estado do Paraná.”

Em Agosto de 2017, gostaria de ter passando em 1º lugar num concurso.

Em Agosto de 2030, quero estar trabalhando como juíza.

Processo:

Para poder cursar a minha faculdade, pretendo estudar muito e contar com a ajuda dos professores para poder prestar vestibular e passar em 1º lugar.

Quando terminar a faculdade, quero fazer e passar no exame da OAB. E depois de passar nesse concurso público, depois de 3 anos de experiência, poder fazer o concurso de magistrado. (detalhe, ao final da linha o visto do professor).

Quis saber por que fazer direito em outro estado, respondeu que tinha parente lá e ficaria mais barato para os pais.

Como estavam no final dos registros, concluíram logo o trabalho. Os líderes recolheram os cartazes e desceram para guardá-los na coordenação. Observei que alguns alunos saíram da sala e foram correndo até o bebedouro e outros deram uma arrumada nas carteiras. Nisso a professora da outra oficina chega à porta e pergunta se já haviam terminado, chamando-os para a sua sala. Agradeço aos alunos e parabênzo pelo bom trabalho que estão realizando na oficina: um deles agradece o elogio dizendo: “brigado, é bom, (e quase numa reclamação de preguiça mental, acrescenta) mas tem que pensa muito!

5.2 - Aula de Filosofia, sala de vídeo, dia 29/09 manhã 1ª série B

Estava na escola a fim de realizar alguns levantamentos de documentos junto à direção da escola, quando o professor me chamou para assistir a finalização do seu trabalho com os alunos da 1ª série B, sobre “cargos políticos”, trabalho integrado com História e Português, os alunos também contaram com o subsídio da professora da Oficina de Informática que mesmos não tendo mais aulas com eles, pois as oficinas só são para o Ensino Fundamental, auxiliou-os em tudo que foi necessário, como disse o professor “grande parceira”. Fomos até a sala e me sentei junto à porta. O grupo que iria apresentar estava a frente, um aluno trabalhando no computador e os demais em pé, o grupo era de cinco alunos. O professor se colocou no final da sala com o seu diário em mãos, quando tudo estava certo deu um ok e iniciaram a apresentação: uma aluna apresentou o tema “Os Cargos Políticos” e como realizaram o trabalho, quem ficou responsável pelo que. Percebemos que se dividiram na pesquisa. Cada aluno tinha um papel nas mãos, pois iriam expor a sua parte. Pelo fato de haver conversa dos demais alunos o professor solicitou o silêncio: os alunos apresentaram slides sobre todos os cargos políticos do poder Executivo, Legislativo e Judiciário, quais eram as competências de cada um, no âmbito de Nação, Estado e Município nisso os alunos se revezavam na exposição oral, o professor interferiu algumas vezes realizando perguntas sobre

dados que não haviam sido contemplados, observamos que sabiam, porém não acharam importante expor nos slides. Nas apresentações dos alunos observamos que havia os que sobressaíam pela facilidade comunicativa que tinham, e outros mais tímidos, falando somente o necessário. Terminada a apresentação desse grupo, outro tomou o seu lugar, pensamos em sair da sala, pois achávamos que o conteúdo da apresentação fosse a mesma, porém ao me despedir perguntei ao professor qual seria o tema da próxima apresentação, ele disse que seriam entrevistas que os alunos realizaram junto aos candidatos a prefeito para saberem suas propostas e os vereadores eleitos no mandato passado, para falar sobre a sua função e o que realizaram, conclusão, voltei ao meu lugar. Nessa apresentação houve apenas as colocações iniciais de uma aluna colocando o que iríamos assistir e qual era o objetivo, por estarem próximas às eleições municipais, o trabalho do grupo iria informar e auxiliar os eleitores na escolha do futuro prefeito e vereadores de nossa cidade. Tinham a intenção de divulgarem o trabalho à comunidade escolar antes das eleições. Após a sua fala iniciou-se a apresentação do vídeo. O professor algumas vezes interferia chamando a atenção para que os alunos estabelecessem relação da apresentação passada sobre os cargos e suas funções para o que estava sendo dito ou em termos de promessa, ou em realizações. Percebemos que os alunos ficaram mais interessados, e quando uma vereadora disse que a sua principal função era ajudar os munícipes: arrumando transporte para outras cidades, cirurgias de cataratas etc. houve manifestações dos alunos, além de rirem, diziam “que fora”, demonstrando que sabiam quais eram as reais funções de um vereador e já evidenciando um posicionamento crítico àquela situação. Terminado o vídeo, o professor disse não haver tempo para a conclusão do trabalho que ficaria para a próxima aula. Bateu o sinal e nos retiramos da sala de vídeo e multimídia.

5.3. Observação na hora do almoço do dia 06/10 das 12:20h às 13:20h

Chegamos à escola um pouco antes do término da última aula, nos dirigimos ao pátio/refeitório e observamos que as merendeiras já estavam a postos com suas panelas, pratos e talheres; A comida estava bastante cheirosa: arroz, feijão, carne de panela com cenoura e batata e salada de alface com tomate, naquele dia não havia sobremesa, mas como a merendeira me informou, há dias que tem manjar, gelatina, pudim. Conversei por alguns momentos com elas,

perguntando como era o comportamento dos alunos, elas disseram que havia melhorado muito depois que receberam a ajuda de alguns alunos; “era um brigueiro tacavam comida uns nos outros, os maior tirava os pequeno da fila”. Não havia ainda batido o sinal quando percebi que quatro alunos da 8ª série com seus coletes vermelhos se aproximaram, fui então para perto da sala da rádio no pátio de cima, duas alunas foram até as 5ª séries e ao bater o sinal os alunos vieram com elas e se posicionaram em uma das duas filas que se formavam, após os pequenos estarem organizados nas filas, elas se afastavam um pouco para observar os demais. Almoçam na escola os alunos do Ensino Fundamental, não soube precisar a quantia, acredito que havia mais de 200 alunos. O ambiente era bastante descontraído e a rádio iniciou sua programação desejando um ótimo almoço, enquanto almoçavam havia música, a divulgação da próxima reunião com os pais, mensagens. E ao som da rádio, a fila andou tranquilamente, é claro sempre com conversas altas, risadas e até brincadeiras de empurra, mas “tudo na boa”, nada sério. Sentaram-se às mesas do refeitório e almoçaram, enquanto os alunos com coletes se posicionavam dois no fim do refeitório e duas próximas às merendeiras, conforme os alunos terminavam o almoço levavam os pratos e talheres ao balcão, ocorreu que um grupo que estava conversando bem alto saiu da mesa sem recolher os pratos, as alunas que estavam próximas as merendeiras, foram até eles e solicitaram os pratos, uns resmungaram algo, porém retornaram e pegaram e levaram seus pratos até o balcão, uma das alunas agradeceu com: “valeu!”. O término do almoço transcorreu de maneira tranquila, quando a maioria já havia almoçado os alunos de colete sentaram para almoçar. Observei também que além da rádio, no horário de almoço são disponibilizados jogos como xadrez, dama, quebra-cabeças, há presença de uma agente de organização (inspetora) e outra agente que trabalha na secretaria e se dispõe a ajudar na hora do almoço, tanto servindo como cuidando dos alunos.

5.4. Observações realizadas em outros ambientes

No HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico) Percebemos que os professores das disciplinas se reúnem para estudarem o material da nova proposta pedagógica com seus cadernos específicos para cada disciplina Por ser nova e desconhecida, gera sentimentos análogos. Principalmente por terem prazos a serem cumpridos nas

atividades e nos conteúdos, relatórios sobre o cumprimento a serem realizados. Sentem como imposição e cobranças, cobranças e cobranças. Enquanto Os professores das oficinas conversam sobre o andamento dos projetos e suas realizações e trocam experiências.

Na Direção: Em algumas ocasiões em que me encontrei no período da manhã com a coordenação ou direção, não foi sem que houvesse interrupções por problemas de ordem disciplinar. Percebi que no período da tarde elas eram menos constantes, os alunos procuravam sim a coordenação para buscarem materiais, solicitarem ajuda, e até mesmo usarem o computador da coordenação para as pesquisas. Isso foi confirmado pela agente de organização, funcionária antiga da escola e que tem aquele jeito de mandona, mas com coração: “a tarde é mais barulhento, mas mais tranquilo”. Entendi a sua colocação, no período da tarde pela dinâmica das oficinas os alunos se movimentam mais em grupos para atividades práticas, por isso o barulho, porém não há problemas de disciplina e isso é dizer que não há agressões, desacato, por isso não é necessário sua interferência, daí a tranquilidade.

5.5 Considerações pertinentes: Análise dos Projetos da Escola.

- a. Observamos que nos projetos da Escola todos os temas transversais são contemplados. Gostaríamos de deixar o registro do Projeto sobre Violência (p.50 do Plano Gestão) realizado pelo professor de Filosofia com uma professora de Historia e os alunos do 3º ano, esse projeto foi realizado em 2007 e foi um dos causadores da reforma da escola. Pois o registro das várias formas de violência vividas na escola denunciava a violência estrutural. Ao nos depararmos com o projeto, buscamos os seus registros e nos foi apresentado o produto dos alunos registrados em slides. Bem como a consideração da direção sobre a reforma que a tanto tempo pleiteada, fora concedida também diante daquelas imagens. Gostaríamos de destacar que foi um trabalho interdisciplinar.
- b. Outro projeto é o da rádio escolar, com os alunos das 8ª séries, proposto pela professora da Oficina da Hora da Leitura que recebe o apoio e contribuições dos professores citados nos projeto. Incluindo o professor da Oficina de Filosofia cuja participação se dará através do

suporte teórico para que os alunos abordem os assuntos como Direitos Humanos e E.C.A. nas entrevistas com representantes dos órgãos públicos e privados. Bem como, textos que serão produzidos pelos alunos sobre o assunto e que serão lidos e divulgados pela rádio. (p.64 do Plano Gestão)