

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INTERFACES DA ÉTICA, CIDADANIA E
JUVENTUDE(S): NARRATIVAS DE PROFESSORES E
JOVENS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE
SANTA MARIA/RS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marli da Silva

Santa Maria/RS, Brasil
2013

**INTERFACES DA ÉTICA, CIDADANIA E JUVENTUDE(S):
NARRATIVAS DE PROFESSORES E JOVENS DE ENSINO
MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS**

Marli da Silva

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientador: Professor PhD. Jorge Luíz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado**

**INTERFACES DA ÉTICA, CIDADANIA E JUVENTUDE(S):
NARRATIVAS DE PROFESSORES E JOVENS DE ENSINO MÉDIO DA
REDE PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS**

Elaborado por:
Marli da Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luíz da Cunha, PhD.
(Presidente/Orientador)

Altair Alberto Fávero, PhD. (Universidade de Passo Fundo)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, PhD. (UFSM)

Santa Maria, 03 de abril de 2013.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família e amigos, em especial, Luíz Appel Marques, Eliane M. Turcato e Ubirajara Luiz Turcato, que incondicionalmente me apoiaram/apóiam e são meus referenciais de afeto no processo de minha humanização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pelas oportunidades de me constituir nos processos de conhecimento e humanização.

Agradeço ao meu orientador, professor Jorge Luiz da Cunha pelo acolhimento e orientação nos trabalhos de Mestrado.

Agradeço a escola, professores e jovens que colaboraram na pesquisa.

Agradeço à amiga e colega dos tempos de Graduação em Filosofia, Bárbara Loureiro Andreta, pela generosidade, apoio e partilha de discussões filosóficas sobre a temática de minha pesquisa.

Agradeço ao grupo de pesquisa Povo de Clio pelos momentos de estudo, de partilha e de constituição dos processos educativos.

Agradeço aos colegas José Adilson Antunes, Maria Cecília Martins Manckel, Cinara Dalla Costa Velasquez e a professora Liliana Ferreira que durante o Mestrado sempre se manifestaram como amigos e incentivadores de meus estudos.

O que define o ser humano? Não os instintos ou a nossa dotação genética, tão semelhante a dos outros animais, mas a nossa capacidade de decidir e inventar ações que transformam a nossa realidade (...) e a nós mesmos. Essa disposição, chamada “liberdade”, é a nossa condenação e também o fundamento do que consideramos a nossa dignidade racional.

Fernando Savater

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INTERFACES DA ÉTICA, CIDADANIA E JUVENTUDE(S): NARRATIVAS DE PROFESSORES E JOVENS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS

Autora: Marli da Silva

Orientador: professor PhD. Jorge Luíz da Cunha

Data e Local da Defesa da Dissertação: Santa Maria, 03 de abril de 2013.

Esta pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas - LP2, como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Educação, tem a temática de investigação “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”. Objetivou-se, na pesquisa, analisar as narrativas de docentes e jovens de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS, quanto a sua compreensão e significação do papel social que a escola possui para a construção do *ethos* juvenil, explicitando, através de suas narrativas, a relevância ou não da interdisciplinaridade do conceito de Ética na produção do conhecimento no currículo de Ensino Médio para o jovem, fomentando assim, discussões que possibilitem mais diálogo das relações intersubjetivas na escola, entre a ética e a juventude(s) na construção do conhecimento e na promoção do *ethos* e contribuindo com indicativos para a elaboração e/ou (re)construção de Políticas Públicas Educacionais para a Juventude(s). É válido lembrar que um dos temas mais estudados e comentados em Filosofia diz respeito ao conceito e aplicabilidade da Ética. Muitos estudiosos se dedicam e continuam envolvidos com estas questões, os quais contribuem para a construção do conhecimento e do *ethos*, como exemplo, destacamos Adolfo Sanchez Vásquez e Yves de La Taille. O interesse sobre a temática foi pautado, sobretudo, na investigação das novas configurações do comportamento humano e do discurso ético da sociedade contemporânea, em especial, no que diz respeito à Escola Pública de Ensino Médio. A Metodologia escolhida para a dissertação foi a História Oral Temática, na ótica de Meihy. A pesquisa embasou-se no campo teórico-metodológico com os seguintes autores: Abramo; Aranha; Erickson; Fernando Savater; Luckesi; Meihy; Severino; Spósito; La Taille; Thompson; Vásquez, entre outros. Constatou-se que o jovem apresenta dificuldade no discernimento entre Ética e Moral. Quanto aos professores, verificou-se que os mesmos necessitam de mais domínio dos conceitos éticos para promover a interação do seu saber com as questões éticas na formação do jovem.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Ética. Juventude(s) Políticas Públicas.

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

INTERFACES OF ETHICS, CITIZENSHIP AND YOUTH(S): NARRATIVES OF TEACHERS AND YOUTH OF A PUBLIC HIGH SCHOOL IN SANTA MARIA / RS

AUTHOR: Marli da Silva

ADVISOR: Jorge Luíz da Cunha

DATE AND LOCAL DEFENSE DISSERTATION: Santa Maria, 03 of April of 2013.

This research, presented to the Graduate Program in Education of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), line research School Practices and Public Policies – LP2, as a requirement for obtaining the title of Master in Education, has the theme of research “Ethics, Citizenship, Youth(s) in Public Policies”. The objective of this research was examine the narratives of teachers and young in a public secondary school of Santa Maris / RS, analyzing their understanding and the signification of the social role that the school has to build the juvenile ethos, explaining through their narratives the relevance (or not) of the interdisciplinarity of the concept of Ethics in the production of knowledge in the curriculum of secondary education for the young, promoting discussions that allow more dialogue of the intersubjective relationships in the school, between ethics and youth(s) in the construction of knowledge and in the promotion of the ethos, contributing with indicative to the elaboration and / or (re)construction of Educational Public Policies for Youth(s). It is worth remembering that one of the most studied and discussed themes in Philosophy concerns the concept and applicability of Ethics. Many scholars engage and are still involved with these issues, which contribute to building knowledge and ethos, as examples, we highlight Adolfo Sanchez Vasquez and Yves de La Taille. The interest on the subject was guided, mainly, on research into new configurations of human behavior and the ethical discourse of contemporary society, in particular, in the public high school. The methodology that was chosen for this dissertation was the oral thematic history, from the viewpoint of Meihy. In the theoretical-methodological field, this research is based on the following authors: Abramo; Aranha; Erickson; Fernando Savater; Luckesi; Meihy; Severino; Spósito; La Taille; Thompson; Vázquez, and others. It was found that the young has difficulty in discerning between Ethics and Morals.

Key words: Citizenship. Education. Ethics. Youth(s). Public Policies.

LISTA DE ANEXOS

Anexos	154
Anexo A – Carta de apresentação do pesquisador(a) à escola.....	155
Anexo B – Autorização da Escola para a realização da pesquisa.....	156
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido – professor.....	157
Anexo D - Formulário de dados dos professores entrevistados.....	158
Anexo E - Roteiro da entrevista semi-estruturado para o professor.....	159
Anexo F - Orientações para a elaboração da carta escrita pelo jovem colaborador.....	160

SUMÁRIO

O despertar pelas questões educacionais e filosóficas no tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”.....	12
Considerações Iniciais.....	17
CAPÍTULO I – A ética filosófica: olhares na produção do conhecimento ético.....	21
1.1 A Filosofia e a Educação nos processos de humanização.....	21
1.2 O conceito de Ética e Moral: construções conceituais ao longo da História da Filosofia.....	25
1.3 O Bem e a <i>eudaimonia</i> : conhecendo alguns olhares de Tradições Filosóficas.....	32
CAPÍTULO II - Juventude(s): constituição dos processos juvenis na formação do <i>ethos</i> e da cidadania.....	37
2.1 Adolescência e Juventude(s): perspectivas de compreensão da categoria juventude(s).....	37
2.2 Políticas Públicas para a Juventude(s) e a cidadania.....	42
2.3 Educação e Políticas Públicas: a educação como mediadora nos processos de (re)construção do conhecimento e constituição do <i>ethos</i> e da cidadania.....	46
2.4 A interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio.....	50
CAPÍTULO III – A inter-relação da pesquisadora, as ferramentas de pesquisa e o sujeito colaborador.....	54
3.1 Caminhos Metodológicos.....	54
3.2 Situando o espaço: <i>locus</i> de quem narra e escreve	56
3.3 Colaboradores da Pesquisa: ecos de discursos.....	57
3.4 Entrevistas: construindo interlocuções entre o ouvir e o contar.....	58
3.5 A carta e o jovem: a Ética sob o olhar juvenil na (re)significação e representação do professor ético na Escola Básica.....	60
3.6 Técnica de análise de dados - Análise de Dados Qualitativa.....	61
CAPÍTULO IV – NARRATIVAS DE DOCENTES E JOVENS: vivências e compreensões das questões éticas no Ensino Médio	65

4.1 Educação: a educação sob a perspectiva do docente colaborador.....	65
4.2 Processos de constituição de um professor.....	69
4.3 Juventude(s) e Adolescência.....	73
4.4 Ética e Moral.....	78
4.5 Interfaces da Ética: saberes curriculares e culturas juvenis.....	88
4.6 Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas: compreensão e constituição do conhecimento do docente.....	93
4.7 Filosofia e currículo de Ensino Médio: sentidos atribuídos pelos docentes para a formação juvenil.....	99
4.8 Interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio: dificuldades e facilidades que os docentes encontram com a temática e seu saber curricular.....	106
4.9 Jovem e Cidadania: constituição e formação do jovem cidadão.....	114
4.10 Juventude(s) e Ética: com a palavra o docente de Ensino Médio.....	120
4.11 Políticas Públicas Educacionais: com a palavra o docente de Ensino Médio.....	125
4.12 Cartas juvenis: referência e significado da representação do professor ético da Escola Básica.....	133
Considerações Finais.....	139
Bibliografia.....	144

O despertar pelas questões educacionais e filosóficas no tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”

Compreende-se que a relação entre pesquisador e a temática é extremamente relevante dentro do processo de construção de um projeto de pesquisa, sendo assim, no intento de interá-los de minha trajetória acadêmica (2004 - 2010) e do despertar pela pesquisa na temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, mas sem causar exaustão, passo a uma breve exposição dos projetos aos quais fiz parte na Graduação, e que me instigaram a dar continuidade aos estudos na pesquisa de Mestrado em Educação.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Filosofia/UFSM, em 2005, aceitando convite do professor Dr. Ricardo Bins Di Napoli¹ para participar do projeto de extensão “Conceitos Fundamentais de Ética”, na condição de bolsista PROLICEN/UFSM/2005², iniciei assim, a inserção no contexto escolar e nas questões referentes à área da filosofia. O projeto envolveu alunos do 1º. ano de Magistério do Ensino Médio de uma Escola Pública de Santa Maria/RS. O principal objetivo foi testar a aplicabilidade do método proposto por John Wilson em sua obra “Pensar com Conceitos”³. Os resultados da pesquisa apresentaram fortes indicativos da dificuldade tanto dos alunos, como da professora regente (professora de filosofia), de aplicação da metodologia proposta por John Wilson. As conclusões deram origem ao relatório final do projeto entregue no ano de 2005, quando encerrou a vigência da bolsa.

Em 2006, aceitando o convite do professor Dr. Marcelo Fabri⁴, iniciei minha participação no projeto de pesquisa “A Função Pedagógica da Intersubjetividade”, novamente na condição de bolsista PROLICEN/UFSM/2006. O projeto teve como objetivo analisar a categoria de intersubjetividade, tal como ela aparece em alguns textos de Edmund Husserl (1859 - 1938) e retomada por alguns intérpretes importantes deste filósofo (Ricoer, Levinas,

¹ Professor Associado II do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria/RS (Graduação, Mestrado e Doutorado). Atua na área de Filosofia Moral e Política, desenvolvendo pesquisas sobre os dilemas morais, a responsabilidade moral e sobre o contratualismo moral de John Rawls.

² PROLICEN é o Programa de Licenciaturas da UFSM. Criado em 1995 e mantido com verba própria da UFSM.

³ Livro analisado na pesquisa: John, W. Pensar com conceitos. Trad. BARCELLOS, W, SP: Martins Fontes< 2001. Sinopse: O livro, parte da idéia de que é melhor dedicar menos tempo à aceitação sem críticas de idéias dos outros e mais tempo a aprender a analisar conceitos, John Wilson descreve técnicas de análise conceitual e oferece exemplos das técnicas aplicadas, criando respostas para perguntas específicas e críticas a passagens citadas de grandes autores nas questões éticas.

⁴ Professor associado da Universidade Federal de Santa Maria/RS (Graduação, Mestrado e Doutorado). Atua na área de Filosofia, com ênfase em Ética Fenomenológica.

Merleau Ponty, Waldenfels). Os resultados da pesquisa resultaram em publicação de artigos e produção de relatório final do projeto entregue no corrente ano, quando encerrou a vigência da bolsa.

No ano de 2007, durante as aulas das disciplinas pedagógicas em filosofia (Didática em Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado I e II), ocorreram as inserções no contexto escolar, aonde se pode vivenciar, na condição de observadora e estagiária, o abismo existente entre o currículo de filosofia da academia e a Escola Pública de Ensino Médio de Santa Maria/RS, o que direcionou também a observar a dificuldade dos acadêmicos de filosofia da UFSM em interagir com os textos filosóficos e as relações intersubjetivas no contexto escolar. Dentro deste contexto percebeu-se que outros fatores também contribuíam para o abismo entre o saber filosófico, o jovem, o professor, e o efetivo ensinar - aprender na escola, sendo estes fatores: a discrepância de equidade econômica e social do município de Santa Maria/RS, os recursos precários para a Educação Pública, a baixa remuneração dos professores, a educação atrelada aos interesses do sistema econômico, a pouca leitura dos alunos de Ensino Médio, a condição de não pertencimento do jovem na escola, a ausência de Linha de Pesquisa de Ensino de Filosofia no Departamento de Filosofia/UFSM, entre outros, o que potencializou o compromisso e a responsabilidade social do meu trabalho como professora e pesquisadora na busca por mudanças para este contexto.

O compromisso, a responsabilidade social atrelado as constantes indagações que passaram a fazer parte do cotidiano de estudos, direcionaram-me para o envolvimento em projetos que contemplassem a (re)significação dos espaços escolares a partir da perspectiva de “ensinar - aprender” filosofia. Mas como fazer e o que fazer para a criação desse espaço no Curso de Filosofia/UFSM?

A partir de diálogos com colegas e professores e, concomitante a uma pesquisa por alternativas para uma possível resposta para o meu problema, verificou-se que a construção de um Laboratório de Filosofia, constituindo como um espaço de (re)significações para o “ensinar - aprender” filosofia era pertinente. E assim, foi apresentada a proposta para o Departamento de Filosofia para a organização de um laboratório.

O apoio incondicional veio da professora Dra. Elisete M. Tomazetti⁵. A professora, em reunião com o colegiado do Departamento de Filosofia solicitou uma sala para a criação do laboratório e foi atendida. O trabalho de organização do espaço físico e virtual foi voluntário e realizado fora dos horários das disciplinas. A organização do laboratório constituiu-se em parcerias com colegas do curso e também de outros cursos da UFSM (Pedagogia, Matemática, Física) que perceberam a potencialidade e importância do projeto para o ensino de filosofia e também, como espaço de (re)construção do pensar filosófico para as Licenciaturas.

Os resultados compensaram, visto que, a repercussão e contribuição que o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica/UFSM - LEAF⁶ tem proporcionado nos processos de “ensinar - aprender” filosofia, no Departamento de Filosofia/UFSM até o presente momento são, significativas, pois o laboratório hoje se constitui como espaço de discussão para as pesquisas filosóficas - educacionais, para o Ensino Médio, Formação Continuada e núcleo de projetos de Iniciação Científica e Extensão.

No período de 2008 - 2010, integrei no grupo de pesquisa Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio/CNPq-FILJEM, no Departamento de Metodologia do Ensino - MEN/UFSM, coordenado pela Professora Dra. Elizete M. Tomazetti. O grupo de pesquisa centraliza seus estudos na inter - relação das temáticas: Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio, procurando ampliar as discussões acerca da problemática do ensino de filosofia, que tem sido estudada sob a ótica da formação do professor e das metodologias para o ensino de filosofia, e compreender como o aluno jovem concebe a escola e a filosofia para sua formação. No grupo FILJEM foram desenvolvidos vários projetos: “Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica (LEAF): pesquisa e produção de material didático”. O projeto tem como objetivo principal o interesse pela pesquisa e produção de material didático para as aulas de filosofia no Ensino Médio, a partir do Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica – LEAF/UFSM. Participam do projeto alunos matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I e II e alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia/UFSM. O objetivo da participação no projeto foi o fortalecimento e interação do LEAF no Departamento de

⁵ Professora Associada II da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado I e II. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas.

⁶ O LEAF/UFSM está localizado na Cidade Universitária, Avenida Roraima, nº. 1000, prédio 74, 3º. andar, sala 3252, no Departamento de Filosofia/UFSM.

Filosofia/UFSM, no Centro de Educação/UFSM e na Escola Básica. O projeto continua em andamento.

No período de 2009 - 2010 participei na condição de bolsista PIBIC/CNPq⁷ do projeto “Educação e Juventude: jovens das Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS”. O objetivo principal deste projeto foi construir uma investigação quanti/qualitativa sobre os jovens das Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS. Estiveram envolvidos professores do Centro de Educação/UFSM e alunos da Graduação em Filosofia, Matemática, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação da UFSM. O projeto continua em andamento.

Também, em 2010 participei do Projeto de Extensão “Mostra de Filmes da Filosofia/UFSM”, na condição de colaboradora, sob a orientação do professor Dr. Frank Thomas Sautter⁸. A realização da “Mostra de Filmes da Filosofia” teve como objetivo se apresentar como atividade de alternativa metodológica nas etapas do ensino para os futuros licenciados em filosofia. O projeto tem o intuito de explicitar aos acadêmicos em filosofia que a apresentação de exemplos da arte pode ser largamente utilizada como estratégia de envolvimento dos alunos em determinados temas da filosofia, bem como uma ferramenta do processo de abstração necessária na prática do filosofar. A ideia do projeto nasceu da necessidade de envolver os acadêmicos e professores do Departamento de Filosofia/UFSM com o LEAF e as questões de ensino de filosofia no Ensino Médio. O projeto continua em andamento.

Ainda em 2010, no 2º semestre, participei do projeto “Ensino e Aprendizagem Filosófica em Discurso”, como bolsista PIBIC/CNPq, sob a orientação da professora Dra. Elisete M. Tomazetti. O projeto tem como temática o “Ensino e Aprendizagem Filosófica na Escola de Ensino Médio”. Estão sendo investigados os livros produzidos a partir do Simpósio Sul - Brasileiro de Filosofia e Ensino, organizado pelo Fórum Sul de Cursos de Filosofia. Esta investigação está em andamento até 2014, e tem como desafio responder através da análise dos livros publicados pelo Fórum Sul de Cursos de Filosofia a seguinte pergunta: “Como foram constituídos os discursos acerca do ensino e aprendizagem de filosofia na escola de Ensino Médio nos textos publicados nos livros resultantes do Evento – Simpósio Sul -

⁷ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PIBIC/CNPq) é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação. Tem como meta contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa e contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na Pós-Graduação.

⁸ Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Lógica.

Brasileiro de Filosofia e Ensino?”. Participam alunos da Graduação em Filosofia e alunos da Pós-Graduação em Educação/UFSM.

No ano de 2011 e até o presente momento, após ter sido aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas⁹, sob a orientação do professor Dr. Jorge Luíz da Cunha¹⁰ passei a fazer parte do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória - Povo de CLIO¹¹, nas Linhas de Pesquisa – 1. Educação, Cultura e Política; 2. Práticas Escolares e Políticas Públicas.

⁹ A linha de Pesquisa - Educação, Cultura e Política tem como objetivo desenvolver investigações sobre temas geradores de conhecimento e de paradigmas sócio-políticos e culturais emergentes da educação, suas interações com as práticas educativas institucionalizadas e com as funções sociais da escola.

¹⁰ Professor Titular da UFSM e Ouvidor Geral da UFSM; é professor do FUE-CE; Atua nos temas relacionados com a História das Migrações, História da Educação, História Oral e Narrativas (auto)biográficas, Políticas Públicas. É coordenador do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória - Povo de CLIO/CNPq.

¹¹ O Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – Povo de CLIO/CNPq., orientado pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, vem, desde a sua criação em 1996, desenvolvendo trabalhos que enfatizam a temática memória/s e narrativa/s e seus usos para a História da Educação. O grupo enfatiza o uso da História Oral como metodologia. Utilizando-se das três categorias estabelecidas por Meihy (1996): História Oral Temática, História de Vida e Tradição Oral. Desenvolvendo investigações sobre temas geradores de conhecimento e de paradigmas sócio-políticos e culturais emergentes da educação e suas interações com as práticas educativas institucionalizadas e com as funções sociais da escola. O grupo chamado de Povo de Clio, por influência da Musa Clio - Musa da História, Proclamadora dos tempos passados - vem concebendo a memória como uma construção do presente, a partir de experiências e vivências do passado. Memória esta, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, pela qual busca salvar o passado do esquecimento e edificar o presente e o futuro. O grupo é composto por alunos da Iniciação Científica, da Graduação, Especialização, Doutorado e Pós-Doutorado.

Considerações Iniciais

O tema “Ética, Cidadania e Juventude(s) nas Políticas Públicas”, no Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS justifica-se pelo fato de que, o diálogo sobre a Ética esteve durante muito tempo restrito aos discursos filosóficos de origem acadêmica ou restritos às elites intelectuais, que direcionavam e determinavam o que se entendia e se fazia com relação às discussões sobre a temática. Outro fator relevante aconteceu em 2008, quando da inclusão e obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo de Ensino Médio, o que possibilita hoje dialogar sobre a temática em outros espaços, entre eles, a Escola Básica, não ficando restrito às universidades.

Contudo, a discussão sobre a Ética no contemporâneo necessita levar em consideração o contexto histórico, político, social e econômico que direcionam os discursos dos interlocutores, pois nas pesquisas realizadas na Iniciação Científica, constatou-se a correlação da temática com temas: crise de valores, desigualdade social, agir humano, diversidade cultural, maior longevidade de vida do brasileiro e, conseqüentemente, maiores conflitos entre gerações, juventude(s), a cidadania, conflitos estes, que repercutem nos processos de produção do conhecimento e na promoção do *ethos* no ambiente escolar, explicitando a relevância da temática escolhida na Dissertação para as questões de pesquisa educacional e Políticas Públicas para a Juventude(s).

Hermann (2001) caracteriza o termo *ethos* como sendo a transposição metafórica para o mundo humano daquilo que, para os gregos significava “morada”, “covil de animais”. Tal transposição:

[...] é extremamente significativa e é fruto de uma intuição profunda sobre a natureza e sobre as condições de nosso agir (*práxis*), ao qual ficam confiadas a edificação e a preservação de nossa verdadeira residência no mundo como seres inteligentes e livres: a morada do *ethos* cuja destruição significaria o fim de todo o sentido para a vida propriamente humana. (VAZ, 1999, p. 13).

Segundo o autor, a metáfora sinaliza que, é a partir de determinado *ethos*, que o mundo se faz habitável, porque ali a cultura inscreve costumes, normas e valores, tornando possível a vida humana. Neste sentido, o diálogo com a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” de Ensino Médio, contempla o exercício de (re)construção e a

compreensão de categorias como liberdade, cidadania, responsabilidade, justiça, autonomia encontradas em documentos de Políticas Públicas (PCN, Lei de Diretrizes e Bases, Orientação Curricular Nacional, entre outros), para a promoção da melhoria na qualidade das relações intersubjetivas e o agir humano.

Hermann (2001) analisa a preocupação em distinguir “ética” e “moral” como sendo uma preocupação que é acentuada a partir da modernidade, como decorrência do agir humano social e individual diante do processo crescente da pluralidade e complexidade da sociedade.

As questões do agir humano se tornaram objeto de discussões e se incorporaram ao cotidiano dos sujeitos, expressando a urgência de uma (re)educação do agir humano na relação do saber curricular, o professor e o jovem. Neste sentido, a escola tem sido alvo de críticas por ter fortes indicativos de estar sendo constituída por uma lógica educacional que prioriza os interesses econômicos de corporações ou de uma pequena parcela da sociedade, e assim, não atende às necessidades de transformação dos conflitos e desigualdades sociais para a promoção da cidadania e do *ethos*.

A desorientação dos educadores é fácil de constatar, assim como, de toda a sociedade diante de acontecimentos que nos colocam em contato com a temática. Apesar de todos afirmarem a necessidade e a importância da interdisciplinaridade¹² e o conhecimento da Ética no saber curricular de Ensino Médio, para a promoção da cidadania e do *ethos*, o que se constata de modo geral, é a insipiência sobre o tema, por parte de educadores de cursos de Pós-Graduação, Graduação, Escola Básica e demais níveis de ensino, assim como, da sociedade.

Neste sentido, a pesquisa que desenvolvemos, teve o intuito de explicitar o papel social que a abordagem da ética filosófica no currículo da Escola Básica (Ensino Médio), pode contribuir nos processos de (re)construção do conhecimento e do *ethos* juvenil, a partir das narrativas do docente de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS (principal colaborador), e da compreensão da referência e (re)significação que o jovem santa-mariense constrói, sobre o tema durante a Escola Básica.

A partir do tema eleito, definiu-se como questão geradora da pesquisa: Como a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” é (re)significada e (re)apresentada nas narrativas do docente (principal colaborador), e do jovem de 3º ano que

¹² Interdisciplinaridade: entende-se como axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

estuda em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS, para os processos educativos na formação do *ethos* juvenil?

Partindo dessa questão geradora, surgiram questões que permearam a pesquisa, como:

A. Qual é o discurso das Políticas Públicas Educacionais, em especial, o PCN, a Lei de Diretrizes e Bases sobre o tema “Ética, Cidadania e Juventude(s) nas Políticas Públicas”? **B.** Qual o entendimento que o professor tem sobre a interdisciplinaridade do tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”? **C.** Como e de que forma o professor se apropria do conceito de Ética para promover a interdisciplinaridade desse conceito com o seu saber curricular em uma turma de 3º. ano de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS? **D.** Na narrativa do docente, como a compreensão e entendimento dos conceitos éticos pode contribuir na qualidade da promoção do conhecimento e do *ethos* juvenil? **E.** Como o jovem de 3º ano de Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Santa Maria/RS (re)constrói e compreende o conceito de ética para (re)significar e representar o professor ético na formação da Escola Básica?

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como o tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” é (re)significado e (re)apresentado pelo docente (principal colaborador) e pelo jovem (14-19 anos) de 3º. ano de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS, para a promoção do *ethos* e da cidadania juvenil.

A partir do objetivo geral tem-se os objetivos específicos para a análise da temática, como: **A.** Investigar os documentos das Políticas Públicas, em especial, o PCN, a Lei de Diretrizes e Bases referente à interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio; **B.** Analisar a narrativa do docente sobre a compreensão que possui sobre a temática da pesquisa; **C.** Pesquisar autores que desenvolvem estudos na temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, em especial, Vázquez (2011); **D.** Compreender como o docente promove a interdisciplinaridade entre Ética, saber curricular e o jovem; **E.** Compreender a representação e (re)significação que o jovem de 3º. ano de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS constrói para nomear a figura de um professor ético na Escola Básica.

No ensejo de ter maior êxito na pesquisa, optou-se pela metodologia de História Oral Temática, sendo abordada a partir de Meihy (1996). A análise dos dados foi a Análise de Conteúdo qualitativa e composta por cinco momentos na pesquisa, a saber:

O primeiro momento foi a inserção na escola, onde foi feita a apresentação na direção da escola sobre a intenção de realizar a pesquisa naquele local, a coleta de dados sobre o local

pesquisado (a escola), conhecer os sujeitos, fazer o convite para os professores (onze professores) de uma turma de 3º ano para participar voluntariamente da pesquisa, conhecer a rotina do professor (principal colaborador) e a rotina do jovem colaborador da turma de 3º ano, leitura de autores e documentos que tratam da temática pesquisada (a leitura aconteceu durante todo o processo da pesquisa).

No segundo momento, após dez docentes serem voluntários da pesquisa, tratou-se de agendar/executar a entrevista semi-estruturada com o professor (principal colaborador) para o 1º. Semestre de 2012. Foram realizados três encontros com o professor colaborador para a execução da entrevista e fichário de seus dados.

O terceiro momento, através da professora de Redação, foi feito o convite para quinze jovens de uma turma de 3º. ano, de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS, para participarem voluntariamente da pesquisa. Entre os quinze alunos (idade entre 14 e 19 anos), seis se dispuseram a colaborar na pesquisa.

No quarto momento, foram realizadas as transcrições das coletas dos sujeitos colaboradores para o desenvolvimento da Dissertação. Na análise do material pretendeu-se identificar categorias éticas da temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas públicas”, elegidas nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, e como eles compreendem a temática do trabalho, a relevância que, os mesmos dão ao tema para a promoção do conhecimento, da cidadania e do *ethos* na formação do jovem de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS.

O quinto momento foi dedicado à escrita da Dissertação, aonde se pretendeu compreender e analisar os resultados e dados construídos na pesquisa e interagir com documentos pesquisados, autores que tratam da temática e as narrativas dos colaboradores.

Diante do exposto até aqui, e movida pelas experiências de pesquisa na Graduação, aonde as narrativas, tanto dos jovens, como do docente da Rede Pública de Ensino Médio de Santa Maria/RS, explicitam a necessidade de pesquisas que contribuam com processos escolares que, incorporem os anseios sociais e políticos da sociedade contemporânea, no que tange o agir humano, a pesquisa se mostra relevante para a Educação.

CAPÍTULO I – A ética filosófica: olhares na produção do conhecimento ético

Conforme visto, esta pesquisa tem como temática a “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”. Neste capítulo, desenvolve-se a temática na perspectiva de alguns autores que compõem a bibliografia da pesquisa, em especial, Adolfo Sanchez Vázquez (1915 - 2011). O capítulo é dividido em subtítulos, a saber: 1.1 A filosofia e a educação nos processos de humanização, 1.2 O conceito de Ética e Moral: construções conceituais ao longo da História da Filosofia, 1.3 O Bem e a *eudaimonia*: conhecendo alguns olhares de Tradições Filosóficas.

1.1 A Filosofia e a Educação nos processos de humanização

Na historicidade da cultura ocidental entende-se que a educação e a filosofia estão inter-relacionadas, pois a filosofia, desde os gregos, vem se (re)construindo somada a uma intenção pedagógica, no processo de humanização. Em muitos textos clássicos da filosofia encontra-se, na explicação de conceitos, o cuidado e o diálogo com a educação.

A filosofia no tema Ética tem muito a contribuir para a educação, no intento de realizar uma integração do agir humano, do saber curricular e do *mundo vivido*¹³ do sujeito (jovem), pois ela possibilita uma visão mais integrada do humano em uma dialética¹⁴ de compreensão do conjunto das partes desses aspectos, sem perder de vista a especificidade e o todo, configurando uma unidade.

Na constituição do ser humano, vale lembrar que os processos educacionais visam, ou pelos menos deveriam promover sujeitos críticos, conscientes, e dotados de capacidade para responder por suas ações de forma livre e responsável. Neste sentido, a natureza da educação

¹³ O *mundo vivido* é entendido a partir de Edmund Husserl, como sendo o mundo percebido por um ser vivo do ponto de vista geral da vida, antes de qualquer tematização, objetivação e representação.

¹⁴ Na perspectiva da “dialética”, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. “A dialética é a estrutura contraditória do real, que no seu movimento constitutivo passa por três fases: a tese, a antítese e a síntese. Ou seja, o movimento da realidade se explica pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese.” (ARANHA, M. L. de A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando, Introdução à Filosofia**. SP: Ed. Moderna, pág. 88-90, 1993.

não se restringe apenas à transmissão da herança cultural, pois é também espaço de (re)criação e superação de crenças de acordo com o contexto social do qual participa o sujeito, jovem.

Para Libâneo (2002), “educar” é conduzir, é modificar em um certo sentido o que é suscetível de educação. Os processos pedagógicos são entendidos como uma atividade sistemática de interação entre sujeitos, tanto no nível intersubjetivo como na influência do meio, para a interação que se configura numa ação exercida sobre o sujeito e a sociedade, na intenção de provocar mudanças que os tornem elementos ativos desta ação exercida. A interligação no ato pedagógico nesse pensamento segue o movimento: sujeito ► conteúdo ► social ► aluno.

Neste sentido, a educação é pensada como um conceito genérico, amplo, que vê o sujeito na sua totalidade. O ensino consiste na transmissão do saber. A doutrinação é uma pseudo-educação que não promove a liberdade e condiciona o sujeito a seguir valores e conhecimentos que perpetuem o mau uso do poder, pois não promove o exercício do livre arbítrio do sujeito.

Aranha (2002), em seus escritos chama a atenção quanto à distinção de “doutrinação” e “educação”, para a autora:

[...] o oposto da doutrinação, a educação tende a dissolver a assimetria entre educador e educando, pois, se há inicialmente uma desigualdade, esta deve desaparecer à medida que se torna eficaz a ação do agente da educação. (Aranha, 2002, p. 50-51).

Na compreensão de Saviani (2000), tem-se que:

[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global. Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. (SAVIANI, 2000-b)

Na citação tem-se que o conceito de educação é compreendido como um meio para a conquista cultural que culmina na consciência transformadora do homem nos processos sociais e na constituição do *ethos*, ou seja, a educação é:

Na perspectiva de Arendt (1972), a escola não deve ser o mundo, nem fingir sê-lo, antes, ela deveria ser a instituição de transição entre o espaço privado (família) e o espaço público (mundo). No âmbito escolar, os profissionais (docentes), assumem a responsabilidade de desenvolver as qualidades e talentos dos alunos, em especial, do jovem, e apresentar a eles a produção do conhecimento, sendo assim:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 234).

E, ainda, nas palavras da autora, para o jovem, o educador é um representante de um mundo que já existia antes dele. O educador se compromete a assumir a responsabilidade pelo mundo. Esta responsabilidade está implícita no fato de que o jovem é conduzido por adultos em um mundo que, além de ser anterior a todos, está em contínua (re)criação.

Cerletti (2009), ao falar da formação do docente destaca que:

Mais do que transmitir formas *standards* de ensinar – supostamente repetíveis por qualquer um, em qualquer situação – deveriam contribuir para que cada um construa, da maneira mais meditada possível, a própria forma de ensinar, de acordo com que eles ou elas são, e vão ser como docentes. (CERLETTI, 2009, p. 61).

Na reflexão do autor, entende-se que na Licenciatura se faz basilar a (re)construção da formação do docente, o experimento de pensamentos e ações voltados para as interações dos sujeitos que ensinam/aprendem, e que estão diretamente responsáveis pelo ensino. Mas, o que é formação?

[...] em sentido estrito, “formação” não pode deixar de ser autoformação e isso implica trans-formação. Quer dizer, atravessar o que os demais (as instituições, os professores, o Estado, etc.) contribuíram para conformar o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente, o que se quer ser. Isso supõe o duplo movimento de pensar-se em um mundo e, em consequência, pensar o mundo. (CERLETTI, 2009, p. 64).

Na perspectiva de Cerletti (2009) se questiona a configuração estrutural do currículo de Ensino Médio, se esta atende ao desafio de “pensar-se em um mundo e, em consequência, pensar o mundo”.

Com este questionamento se chama a atenção de que, na metade do século XX e nos dias atuais, a filosofia, assim como, outras áreas do conhecimento, está sob forte influência e subordinada ao cientificismo para suas investigações, indagações e pesquisas do saber, da verdade(s) do agir humano. A partir dessa nova configuração de legitimar e dar veracidade ao agir humano, através do cientificismo, os critérios éticos e políticos perdem o seu significado e autoridade do saber. Mas, será que só o conhecimento científico pode contribuir e legitimar os processos de educação do agir humano, do sujeito contemporâneo?

É preciso ressaltar que existem fortes indicativos de que apenas o conhecimento científico não dá conta das questões educacionais contemporâneas do agir humano, por isto, a filosofia se torna importante em algumas situações da abordagem de problemáticas educacionais, como por exemplo, a reflexão, a *práxis* e a construção do projeto educacional de humanização, pois esses aspectos se relacionam com a própria condição existencial dos sujeitos concernidos pela educação, com o caráter *práxico* do processo educacional, e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação.

O conceito de *práxis* para este trabalho, parte da perspectiva que Vázquez (2011) retoma de Marx. A *práxis* é entendida como “atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento”, assim:

A relação teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

O processo da *práxis* educacional através das Ciências Humanas (História, Sociologia, Artes, Português, Literatura, Geografia, entre outros), vem se organizando metodologicamente no planejamento pedagógico, então, o que justifica a relevância da abordagem filosófica da “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”? Por que o interesse em desenvolver esta temática?

Se entendermos que a filosofia está presente em toda estratégia de ação podemos dizer que ela:

[...] se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão de sua existência, como lhe oferece um direcionamento para sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de *visão de mundo*, sustentando uma proposição organizada e coerente de agir [...] A filosofia não é de modo algum uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. Traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. (LUCKESI, 1995, p. 23).

Dessa maneira, a filosofia no que diz respeito à Ética, contribui para a reflexão dos fins que orientam a educação como prática social e agente transformador da dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado aos valores.

Acrescenta-se que nos estudos de Kohan (2009) tem-se observado que a justificativa da importância do ensino de Filosofia, de modo geral, inclusive, nos espaços de formação de Filosofia a nível de Ensino Médio e universitário, é bastante comum “[...] encontrar como argumento para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui a um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosóficas.” (KOHAN, 2009, p. 71).

Entretanto, pressupondo-se que o educar como um processo contínuo, que visa a alcançar no sujeito aquilo que ele tem de mais humano, isto é, sua intelectualidade, sua afetividade e seus hábitos, para levá-lo à realização de um ideal, almejado pela sociedade em que está inserido, proporciona a constituição de sua alteridade e cidadania. Na perspectiva de Luckesi (1995), as relações entre educação e filosofia parecem naturais, pois:

[...] entre filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e opaca o existente na cultura da vida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. [...] Assim sendo, parece-nos ser mais válido e mais rico, para nós e para a vida humana, fazer esta junção de uma maneira consciente, como bem cabe a qualquer ser humano [...]. (LUCKESI, 1995, p. 32-33).

Sendo assim, a educação assume o papel de desenvolver as novas gerações de uma sociedade, e a filosofia possibilita a reflexão sobre “como e o que deve ser” desenvolvido nas sociedades, o agir humano.

1.2 O conceito de Ética e Moral: construções conceituais ao longo da História da Filosofia

No decorrer da História da Filosofia, diversas teorias éticas organizaram-se no tempo em torno da definição do conceito do que é o Bem e o Mal. Muitos filósofos acreditaram e/ou acreditam que, tendo clareza do que venha a ser o Bem e o Mal, seria possível saber o que fazer diante das situações vivenciadas, e com isso, se viveria em harmonia, e mais ainda, se teria a conquista da felicidade. As definições que temos sobre o conceito de Bem são muitas e variam de um filósofo para outro. Mas, o que é Ética? Existe diferença entre Ética e Moral? Como definimos o Bem? Qual é o discurso sobre Ética e Cidadania que encontramos nas Políticas Públicas para o Ensino Médio? Qual a necessidade de professores e jovens conhecerem e se apropriarem do conceito de Ética, sob o viés filosófico para a promoção da cidadania?

A Ética é tema de estudo dos filósofos desde a filosofia clássica. O termo “ética” vem do grego *ethos* que significa comportamento. O termo “[...] “moral” tem sua origem no latim *mores*, “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 24).

Embora se utilize os dois termos para expressar as noções do Bem e do Mal, convém fazer uma distinção: a Moral é normativa, enquanto a Ética é especulativa. Nas palavras de Vázquez (2011), a Moral referindo-se aos costumes dos povos nas diversas épocas é mais abrangente, já a Ética pode-se dizer que é a ciência do comportamento moral dos homens, ou seja, ela vai:

[...] estudar o que a moral é em sua essência, como empreendimento individual e social, porque somente assim, com base neste estudo, se podem pôr em evidência os lineamentos de uma nova moral: aquela que, de acordo com as necessidades e possibilidades de nosso tempo, contribua para aproximar o homem atual de uma moral verdadeiramente humana e universal. (VÁZQUEZ, 201, p. 10).

Também, a Ética pode ser definida, em outras palavras, como sendo uma espécie de reflexão teórica que analisa os fundamentos e princípios que norteiam a prática moral, pois:

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, como uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (VÁZQUEZ, 2011, p. 22).

Assim, segundo Vázquez (2011), a Ética revela uma relação entre as necessidades, comportamento moral e os interesses sociais, ela possibilita situar no devido lugar a moral efetiva, do grupo social. Por outro lado, ela permite exercitar uma forma de questionamento, onde se coloca diante do dilema entre o “que deveria ser” e “o que é”, proporcionando reflexão sobre os valores morais vigentes e seus reais interesses. Já, a Moral entendida como um conjunto de regras e normas, com a finalidade de regular as relações sociais em uma determinada sociedade sofre variações históricas nas diferentes sociedades. Mas, quando surge a Moral?

A Moral surge no contexto social quando os sujeitos conscientes necessitam de regulação e normatização para viver em grupo e para manter certa ordem social, pois ainda que:

[...] a Moral mude historicamente, e uma mesma norma moral possa apresentar um conteúdo diferente em diferentes contextos sociais, a função da moral em seu conjunto ou de uma norma particular é a mesma: regular as ações dos indivíduos nas suas relações mútuas, ou as do indivíduo com a comunidade, visando a preservar a sociedade no seu conjunto ou, no seio dela, a integridade de um grupo social. (VÁZQUEZ, 2011, p. 69).

Com isto, podemos afirmar que a Moral pode ser normativa ou factual e que desenvolve um papel social, ou seja,

[...] nela encontramos normas e princípios que tendem a regulamentar a conduta dos homens e, de outro lado, um conjunto de atos humanos regulamentados por eles, cumprindo assim a sua exigência de realização. A essência da moral deve ser procurada, por conseguinte, tanto num plano quanto no outro e daí a necessidade de analisar o comportamento moral dos indivíduos reais através dos atos concretos nos quais se manifesta. (VÁZQUEZ, 2011, p. 75).

Se a Moral é normativa e regulamenta a conduta humana e seus atos, nas relações intersubjetivas, qual a Moral a seguir, ou melhor, existe uma moral universal para o humano? A questão é pertinente, porque os sujeitos (e aqui se destaca o jovem) se deparam constantemente com questões de dilemas, tais como os que Vázquez (2011) exemplifica:

Devo cumprir a promessa X que fiz ontem ao meu amigo Y, embora hoje perceba que o cumprimento me causará certos prejuízos? Se alguém se aproxima, à noite de maneira suspeita e receio que me possa agredir, devo atirar nele, aproveitando que ninguém pode ver, a fim de não correr o risco de ser agredido? [...] Devo sempre dizer a verdade ou há ocasiões que devo mentir? Quem, numa guerra de invasão,

sabe que seu amigo Z está colaborando com o inimigo, deve calar, por causa da amizade, ou deve denunciá-lo como traidor? Podemos considerar bom o homem que se mostra caridoso com o mendigo que bate à sua porta, e durante o dia – como patrão – explora impetuosamente os operários e os empregados de sua empresa? (VÁZQUEZ, 2011, p. 15-16).

Os problemas levantados anteriormente são problemas práticos, ou seja, são problemas que acontecem no cotidiano entre as relações intersubjetivas, que afetam mais de um indivíduo. Por isto, as regras ou normas adotadas por nós, como condizentes com a vida em sociedade são aceitas como fundamento, e princípios norteadores nas relações sociais e, portanto, uma obrigação.

Sendo assim, Vázquez (2011) conclui que os sujeitos entendem como um dever comportar-se dessa ou daquela maneira pautados na norma. Quando isto acontece, entende-se que o sujeito agiu moralmente e que este comportamento é resultado de uma decisão refletida e, por isto, não é impulsiva. Os demais sujeitos julgam, também, de acordo com as normas vigentes, e elaboram juízos, como: “X agiu bem mentindo naquelas circunstâncias”, “Z devia denunciar o seu amigo traidor”, entre outros exemplos.

Com os exemplos apresentados por Vázquez (2011), pode-se dizer que se tem ações e formas de comportamento dos sujeitos em relação a dilemas que se denomina morais. E, os mesmos, há juízos que reprovam ou aprovam moralmente esses atos. Contudo, os juízos morais ou os atos estão pautados em normas que indicam o que devemos fazer com o nosso livre arbítrio¹⁵.

No dia a dia, se é confrontado constantemente com dilemas morais, semelhantes ao citado por Vázquez (2011), e aos quais, muitas vezes, não se tem como fingir que não existem. Na solução dos dilemas morais, recorre-se às normas para formular juízos e determinados atos, argumentos para embasar as escolhas. Para Vázquez (2011), o comportamento do agir-moral, que remonta as formas mais primitivas de sociedade suscita, posteriormente, uma reflexão sobre tais comportamentos. Os sujeitos, além de agirem moralmente (enfrentam seus dilemas morais, agem e julgam as decisões destes atos), tomam como objeto de reflexão os comportamentos do seu agir e da sociedade. Com isto, tem-se um movimento no sentido do agir moral para a moral reflexiva. Quando constatado este movimento e passagem, pode-se dizer que se está no universo dos dilemas morais.

¹⁵ Livre arbítrio: define-se como sendo a “vontade livre” de escolha de uma ou mais opções.

O autor salienta que, distinto dos problemas prático - morais, os problemas éticos são caracterizados pela sua generalidade. Se um sujeito está diante de certa situação, o mesmo deverá encontrar suas próprias soluções de como agir de maneira a que sua ação possa ser boa, isto é, moralmente digna. Sendo assim, a importância do jovem de saber recorrer à ética é que ela pode orientar no sentido de explicitar “o que é um comportamento pautado por normas, ou o que consiste o fim visado pelo comportamento moral”, do qual o sujeito está inserido socialmente. Dito de outra maneira:

[...] a função fundamental da ética é a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas. A pretensão de formular princípios e normas universais, deixando de lado a experiência moral histórica, afastaria da teoria precisamente a realidade que deveria explicar. (VÁZQUEZ, 2011, p. 20).

Dessa forma, o dilema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático - moral, ou seja, o que é bom não é um problema moral cuja solução se restringe ao sujeito em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico e de competência do investigador da moral, ou seja, do sujeito ético. Contudo, de acordo com Vázquez (2011), a investigação teórica não deixa de ter consequências práticas, porque ao se definir o que é o Bom, se está delineando um caminho geral, para que os sujeitos possam nortear suas condutas nos diversos matizes de situações particulares.

Quando Vázquez (2011) se refere ao problema da “essência do ato moral”, ele entende que, automaticamente, se é remetido para o problema da responsabilidade. Para falar em comportamento moral se pressupõe que o sujeito (jovem) que assim se comporta é responsável pelos seus atos, e está consciente de suas ações. E também se entende que o sujeito (jovem) pode escolher entre duas ou mais alternativas, agindo de acordo com a decisão tomada. Logo, o problema do livre arbítrio se encontra inseparável do problema da responsabilidade. Optar e agir numa situação concreta é problema de ordem prático - moral, mas investigar o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona com o livre arbítrio é da competência da ética.

Vázquez (2011) ao se referir aos problemas éticos, traz que tais problemas são também o da obrigatoriedade moral, isto é, o da natureza e fundamentos do comportamento moral enquanto obrigatório, bem como o da realização moral, não só como empreendimento individual, mas também como empreendimento coletivo. Os sujeitos (jovem), em seu

comportamento prático - moral, realizam determinados atos. Ademais, julgam ou avaliam os mesmos, pois formulam juízos de aprovação ou de reprovação desses e se sujeitam consciente e livremente a certas normas ou regras de ação.

Com isto, o autor, na sua análise menciona que os problemas teóricos e práticos, no terreno moral, se diferenciam, mas não estão totalmente separados. As soluções dadas aos primeiros não deixam de influir na solução dos segundos, ou seja, na própria prática moral. Por sua vez, os problemas propostos pela moral prática, assim como as suas soluções, constituem a matéria de reflexão, o fato ao qual a teoria ética deve retornar constantemente para que não seja uma especulação vazia, mas sim, uma teoria de um modo essencial de comportamento do homem.

Entre os pensadores da atualidade que se dedicam às questões de fundamentação ética, Habermas (1993) reconhece a distinção entre moral e ética. O filósofo aponta que o ético se refere ao *télos* (finalidade) da vida de cada um:

Desse ponto de vista, outras pessoas, outras histórias de vida e esfera de interesse ganham significado apenas na medida em que estejam unidos ou entrelaçados à minha identidade, e à minha história de vida e à minha esfera de interesse no âmbito de nossa forma de vida partilhada intersubjetivamente. [...] Nesta medida, a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns. (STEIN; BONI, 1993b).

Em Tugendhat (1996) se entende que a origem dos termos não leva a uma clareza conceitual. Ética e Moral tornam-se termos técnicos, pois na:

[...] tradição filosófica foram por muito tempo empregados como equivalentes (assim como 'sittlich' em alemão). No entanto, a palavra 'moral' – sobretudo na forma negativa ('imoral') – foi introduzida no uso normal da linguagem das modernas línguas européias, enquanto que a palavra 'ético' não tem emprego preciso na linguagem normal; por isso, ficou disponível para outros significados, que se procurou dar a ela a partir da filosofia. (TUGENDHAT, 1996, p. 36).

Em outra perspectiva, Foucault (2010), nos últimos volumes da História da Sexualidade, distingue o que é Moral e o que significa Ética. A Moral para ele é um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos (a família, as instituições educacionais, etc.). Essa moral engendra uma “moralidade dos comportamentos”, ou seja, é uma variação individual mais ou

menos consciente à maneira pela qual cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código:

Dado um código de condutas [...], há diferentes maneiras para o indivíduo “conduzir-se” moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação. (FOUCAULT, 2010, p. 211-212).

Refel (2005) chama a atenção quando Foucault, no segundo volume da História da Sexualidade (O uso dos prazeres) tem por substância ética os *aphrodisia*¹⁶, considerando que seu modo de sujeição é uma escolha pessoal estético - política (não se trata tanto de respeitar um código quanto de “fazer da sua vida uma obra de arte”). A moral cristã funciona não sobre a preferência, mas sobre a obediência, não sobre os *aphrodisia*, mas sobre a “carne” (que coloca entre parênteses tanto o desejo como o prazer), com o Cristianismo, o modo de sujeição é, então, a Lei Divina. “E creio que até mesmo a substância ética mudou, porque ela não é mais constituída pela *aphrodisia*, mas pelo desejo, pela concupiscência, pela carne, etc.” (REVEL, 2005, p. 46).

De acordo com Severino (2002), a ética com base na existência da moral, e tendo como ponto de partida a diversidade de morais existentes, ajuda a compreender que cada sociedade, que baliza as relações entre sujeitos e instituições, tem sido caracterizada por um conjunto de regras, normas e valores. O autor enfatiza que, “[...] é nas vivências que se constrói o movimento de reflexão e ação, que só tem sentido na completude da teoria e ação.” (SEVERINO, 2002, p.46). E, ainda:

Os valores pessoais não são apenas individuais, pois só se é humano quando a existência se realiza nos registros individual e social simultaneamente. Assim, a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a um sujeito; é preciso reportá-la a um índice coletivo. (SEVERINO, 2002, p. 96).

Sendo assim, o processo de humanização acontece no movimento simultâneo de realização individual e coletiva, pois, quando se faz uma análise ética de ação, ela não pode se referir apenas a um sujeito, mas ao grupo social.

La Taille (2006) observa que, Ética e Moral, são frequentemente empregados como sinônimos, ou seja:

¹⁶ *Aphrodisia* (grego) quer dizer: que são ao mesmo tempo o prazer, o desejo e os atos.

[...] ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias. Tal sinonímia é perfeitamente aceitável: se temos dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade. (LA TAILLE, 2006, p. 25).

Nas análises de La Taille (2006), sobre o tema Ética e Moral tem-se que ambos os conceitos possuem o mesmo significado, e tal concepção se justifica, e é aceitável como sinônimo por alguns pesquisadores e pela população de modo geral, porque os conceitos têm suas origens na cultura grega e latina. Segundo o autor, “[...] falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma “vida boa”, ou de uma vida que “vale a pena ser vivida”.” (LA TAILLE, 2006, p. 30).

Na perspectiva de Savater (1993) tem-se que a ética é a “*arte de saber-viver*”, ou “*a arte de viver*”, sendo que para o autor, a ética está diretamente relacionada à liberdade que o sujeito tem de optar, e essa condição é inerente ao ser humano, pois se concretiza no processo de inventar e escolher, e até mesmo se enganar na descoberta pela vida:

Percebe-se por essas definições, que a ética encontra-se no campo da reflexão e estuda a moral (ou as morais, como prefere alguns) e as moralidades, analisa, criticamente, as escolhas que os indivíduos fazem em situações reais. Ela é o ponto de partida para se vivenciar princípios universais, tais como justiça, integridade, lealdade, bondade e outros. A incorporação ou não desses valores norteia a ação do homem em seu convívio com a sociedade, pois os comportamentos temporais são decorrentes do processo derivado do desenvolvimento histórico-social. (SAVATER, 2005, p. 31)

A preocupação com a vida em comunidade remete à contribuição da filosofia e à condição básica de que o homem é um ser social e, portanto, necessita viver intersubjetivamente estabelecendo possibilidades de (re)construção de espaços indispensáveis de socialização além da família, e aqui se destaca a escola e a importância de que educadores e o jovem se apropriarem e compreenderem as questões éticas no viés filosófico.

1.3 O Bem e a *eudaimonia*: conhecendo alguns olhares de Tradições Filosóficas

Ao tratar do conceito de Bem e da *eudaimonia* remete-se a Aristóteles (2002), que apresentou o problema teórico de definir o conceito de Bem. O autor se preocupou em investigar o conteúdo do Bem e não definir o que cada cidadão deveria fazer em uma ação concreta, para que seu ato seja considerado Bom ou Mau. É claro que, quando se define o que

venha a ser o Bem, nesta investigação se está possibilitando caminhos por onde os sujeitos poderão se conduzir nas suas diversas situações de vivências.

Sendo assim, o que caracteriza a ética aristotélica, é que ela estuda o agir a partir de uma concepção do homem pressupondo-o como um animal possuidor de *logos*, de linguagem e um político, que necessita desenvolvê-los no contexto de uma sociedade concreta, em um espaço-tempo, com o intuito de ser feliz. O autor caracteriza o homem virtuoso como sendo dotado de vigor, de força, de uma excelência relacionada aos valores intelectuais e práticos da existência.

Nesta concepção, o mais virtuoso é capaz de se realizar como homem e, com isto, conquistar a *eudaimonia*¹⁷ (felicidade), meta procurada por todos nós. Mas, o que é felicidade? Para Aristóteles (2002) a felicidade é entendida como algo absoluto e auto suficiente, sendo também a finalidade da ação.

Assim sendo, pensa-se que a meta de felicidade requer certa busca de equilíbrio de bens (materiais, espirituais), pois devido às necessidades criadas na sociedade, o homem contemporâneo, na sua complexidade, não se realiza simplesmente com um único bem, ou seja, o homem necessita participar dos avanços tecnológicos, da cultura, da política, do trabalho e das relações intersubjetivas. Na ética aristotélica não basta que se tenha reflexões “morais”, mas também, uma prática construída com sabedoria e prudência para as vivências, ou seja, a “justa mediania” no pensar e agir.

No Hedonismo, que vem da palavra grega *hedoné* e significa “prazer”, afirma-se ser o “prazer”, o supremo bem da vida humana. Seus principais representantes são: Aristipo de Cirene e Epicuro, o “prazer” é entendido:

Ao sustentar que cada um deve procurar o máximo prazer, não se refere aos prazeres sensíveis, imediatos, fugazes, como os que são proporcionados pela comida, a bebida ou o sexo, e cuja satisfação reiterada ou imoderada acaba por provocar males (dores, desarranjos, náuseas, etc.), mas a prazeres mais duradouros e superiores, como os intelectuais e os estéticos. (VÁZQUEZ, 2011, p. 261).

Nesta Tradição, o prazer independentemente de sua origem, tem sempre a mesma qualidade e o único caminho para a “felicidade”, a busca pelo prazer e a diminuição da dor. O prazer corpóreo é o próprio sentido da vida. O hedonismo filosófico moderno fundamenta-se numa concepção mais ampla de “prazer” entendida como “felicidade” para o maior número

¹⁷ A *eudaimonia* é a ‘felicidade’; é um termo fundamental para toda a ética grega.

de pessoas. Pode-se dizer que de alguma forma a sociedade contemporânea é hedonista (no sentido pejorativo), porque, associa e reduz a felicidade com a lógica consumista, prazer ilimitado de poder, de consumir de forma compulsiva roupas de grife, relações de pouca duração, carro, status social, acúmulo de propriedades privadas, entre outros.

Epicuro (1997) levando em conta o Hedonismo funda a Escola do Epicurismo¹⁸, aonde irá aperfeiçoá-lo. O “prazer” nesta Tradição é configurado como total ausência de dor e domínio sobre as emoções e sobre si mesmo. Na ótica de Epicuro (1997), é preciso desprezar os prazeres materiais em detrimento dos prazeres espirituais, para que a alma permaneça harmonizada.

Outra Tradição que merece destaque é o Estoicismo. Nesta Tradição se busca eliminar as paixões causadoras de sofrimento e priorizar a vivência com a razão e a natureza. A resignação do sofrimento é uma característica marcante, tendo à máxima: “Suporta e abster-se”. O principal representante dessa escola é Zenão de Cicio, os prazeres em geral eram desprezados, por serem fontes de males. Lembra-se que o Estoicismo teve seu apogeu no Império Romano. Um de seus grandes expoentes foi Sêneca que, entre outras atividades, foi o tutor do imperador Nero. O objetivo de sua moral é chegar à *ataraxia*¹⁹, a ausência total de perturbação do espírito. O ideal estóico produziu a noção de ascese, que consiste no aperfeiçoamento da vida espiritual, por meio de práticas de mortificação do corpo, tais como, abstinência, jejum e flagelação. O ideal ascético teve grande adesão pelo cristianismo medieval, que via no sofrimento uma forma de aproximação com Jesus Cristo.

Na Ética Cristã, segundo estudos de Vázquez (2011), a busca da “verdadeira felicidade” é algo inatingível na esfera terrestre, e dessa forma transfere a conquista da plena felicidade para uma esfera transcendental, que vai além do mundo concreto, ou seja, “[...] A felicidade só pode ser obtida no céu, como compensação da infelicidade terrena. Deste modo, uma felicidade ideal e ilusória vem substituir a felicidade terrena e real” (VÁZQUEZ, 2011, p. 158).

¹⁸ Epicurismo é o sistema filosófico ensinado por Epicuro de Samos, filósofo ateniense do século IV a. C. Embora o epicurismo seja doutrina muitas vezes confundida com o Hedonismo (pois, declara o prazer como o único valor intrínseco), a sua concepção da ausência de dor como o maior prazer e a sua apologia da vida simples tornam-no diferente do que vulgarmente se chama “hedonismo”.

¹⁹ A *ataraxia* era sinônimo da única verdadeira felicidade possível para uma pessoa. Significa o estado de tranquilidade robusta que deriva de evitar a fé na vida após a morte, sem temer os deuses porque eles estão distantes e despreocupados conosco, evitando a política e as pessoas vexatórias, cercando a si mesmo de amigos confiáveis e afetuosos e, o mais importante, sendo uma pessoa afetuosa, virtuosa, digna de confiança.

Na Modernidade, encontra-se, nos filósofos Iluministas e Materialistas franceses do século XVIII, a ideia de que todos os homens têm direito de serem felizes neste mundo, contudo, eles concebem a felicidade num plano ideal, distante do mundo concreto, aonde acontecem as relações sociais que viabilizam ou não a felicidade plena. Apesar de estes filósofos situarem a felicidade no mundo concreto, concebendo o homem de maneira abstrata, acabaram se distanciando da ideia aristotélica de que, “[...] o estado de felicidade exige certas condições concretas – determinada situação econômica e liberdade pessoal – sem as quais seria impossível.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 158), ou seja:

Os homens não podem ser verdadeiramente felizes na miséria, na exploração, na falta de liberdades políticas, na discriminação racial etc., mas, por outro lado, cair-se-ia numa posição simplista se se pensasse que a criação das condições sociais favoráveis ao desaparecimento dos males que mergulham na maior infelicidade de tantos seres humanos seria suficiente para dar a todos e a cada um dos indivíduos a sua felicidade pessoal. (VÁZQUEZ, 2011, p. 159).

Ao se pensar no crescente índice de sujeitos infelizes na sociedade contemporânea, no crescente aumento da população juvenil no mundo e no desejo imenso que muitos nutrem pela conquista da felicidade, pode-se dizer que a concepção aristotélica de “felicidade” está em alto prestígio, visto que, fatores como desigualdade social, consumo exacerbado de produtos, desequilíbrios emocionais e a frustração da maioria das pessoas em não ter acesso aos bens de consumo, entre outros, têm promovido reflexão para a (re)educação dos valores vigentes e do agir humano, para conquistar uma vida pautada na “justa mediania”, ou seja, a busca por uma existência, individual/coletiva harmoniosa.

Ainda na Modernidade, encontra-se uma perspectiva inteiramente nova, pois pela primeira vez na História, é possível verificar a ideia de que a liberdade e a igualdade poderiam estar ao alcance de todos os sujeitos, não mais restrito a uma minoria privilegiada. Por isto, como mostra Simmel (1998), o séc. XVIII inaugura o “individualismo da liberdade”, fundamentado na igualdade natural de todos os indivíduos. Por esta razão, o indivíduo compreende-se como “genérico, livre e igual”, e essa concepção serve de bandeira para sua auto - afirmação diante das instituições sociais. Sua identidade não se define por referência à posição que ocupa na sociedade.

Na Tradição Utilitarista se destacam Jeremy Bentham (1748 - 1832) e John Stuart Mill (1806 - 1873). A máxima desta Tradição Filosófica é: “O maior valor ético deve consistir em procurar o maior bem possível para o maior número possível de homens”. Esta formulação

teórica é de cunho prático e útil, podendo ser aplicada muitas vezes. A Teoria Utilitarista é visível em algumas medidas e discursos de políticas governamentais, no entanto, também se poderia objetar que o Utilitarismo não define o que seja o Bem. Por exemplo, pode-se perguntar: o que se deve conseguir para o maior número possível de pessoas, mais escolas ou mais alimentos?

Aristóteles (2002) lembra que o útil é sempre um valor relativo, ele não é bom em si, mas bom para outra coisa, logo, esta outra coisa é que merece dedicação, com isto, fica claro que a Teoria Utilitarista não tem como prioridade saber o que é o Bem final para os homens.

Em outra perspectiva, tem-se a Tradição Kantiana que é centrada no “dever”. Esta teoria tem seus pressupostos na ideia de dever e vontade. Conclui, então, pela liberdade do homem, cujo conceito não pode ser definido cientificamente, mas sempre deve ser postulado, sob pena do homem se reduzir a um simples ser da natureza. Kant (1724 - 1804), pensa também sobre a felicidade e sobre a virtude, mas sempre na perspectiva de “dever”. A máxima kantiana é: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”. Na formulação do Imperativo Categórico, segundo alguns intérpretes, Kant (1724 - 1804) não tinha a intenção de criar uma nova moral, mas estava preocupado em proporcionar uma forma segura do agir moral.

Em Espinosa (2007), a “felicidade” é compreender e criar as circunstâncias que aumentam a potência de agir e de pensar das pessoas, proporcionando o afeto de alegria e libertando-as das determinações alheias (paixões), isto é, afirmando a necessidade de nossa própria natureza (*conatus*). Unicamente a alegria leva ao amor (“alegria que associamos a uma causa exterior a nós”) no cotidiano e na convivência com os outros, enquanto a tristeza jamais é boa, intrinsecamente relacionada ao ódio (“tristeza que associamos a uma causa exterior a nós”), a tristeza sempre é destrutiva. Espinosa (2007) diz quanto aos dominados pela paixão: “Não rir nem chorar, mas compreender”.

Todas essas concepções filosóficas apresentadas na Dissertação, referente ao tema “felicidade” trazem um mapeamento parcial do que vem sendo produzido sobre a compreensão da Ética, corroborando nos estudos e na compreensão das análises das narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

CAPÍTULO II - Juventude(s): constituição dos processos juvenis na formação do *ethos* e da cidadania

O presente capítulo discorre sobre Juventude(s) visando explicitar a categoria Juventude(s) e a sua interface com as questões filosóficas, em especial, a cidadania e a constituição do *ethos* juvenil no cenário escolar. Neste sentido, o capítulo é dividido nos seguintes tópicos: 2.1 Adolescência e Juventude(s): perspectivas de compreensão da categoria juventude(s); 2.2 Políticas Públicas para a Juventude(s) e a cidadania; 2.3 Educação e Políticas Públicas: a educação como mediadora nos processos de (re)construção do conhecimento e constituição do *ethos* e da cidadania; 2.4 A interdisciplinaridade da Ética e o currículo de Ensino Médio.

2. 1 Adolescência e Juventude(s): perspectivas de compreensão da categoria juventude(s)

A sociedade contemporânea enfrenta crise de paradigmas, a qual busca, cada vez mais, novos modelos educacionais, estruturais e políticos para dar conta de toda a pluralidade e heterogeneidade que a mesma está constituída. Em meio a esta realidade encontra-se crise de valores que permeia nossas vivências e que suscita medidas, como: pesquisa, reflexão e ações no âmbito das Políticas Públicas para a Juventude(s). E, com isto, se proporciona às gerações vindouras, uma sociedade com perspectivas de pensar e agir pautados em conceitos, como: liberdade, autonomia, responsabilidade, justiça, alteridade, cidadania, que culminem em uma equidade social e na promoção do *ethos* do sujeito, jovem. Mas, o que se conhece sobre a juventude(s), os educadores de Ensino Médio estão se qualificando para interagir com a pluralidade e heterogeneidade juvenil?

Abramo (1980) em sua análise sobre juventude(s) destaca que, na década de 70 e 80, se teve transformações de grande relevância na temática sobre juventude(s) brasileira, nas quais ainda carece de muita pesquisa para que se entenda como vem se constituindo a categoria juvenil no cenário urbano e rural do país, “[...] se nos anos 50 e 60 esta referia-se centralmente aos jovens de classe média, agora passa indiscutivelmente a abranger os jovens dos setores populares” (ABRAMO, 1994, p. 54).

Para a autora, o estereótipo de jovem sofre mudanças, pois o movimento estudantil perde visibilidade para representações juvenis, que assumem a identidade através de certas imagens de consumo de determinados bens culturais disponíveis no mercado, ou seja, os atores juvenis se diversificam, exemplo disso, é a manifestação de grupos de diferente origem social. Sendo assim, é nesse contexto, que surge a necessidade de pesquisadores da área das Ciências Humanas formularem questões e estudos sobre a pluralidade da juventude(s), no intuito de explicitar a diversidade social e cultural, que a condição juvenil²⁰ perpassa, assim como, fomentar a (re)construção de estruturas curriculares no Ensino Médio, para atender a demanda da nova configuração juvenil.

Na década de 1990, no Brasil, encontra-se crescente estudo sobre a Juventude(s) por parte de pesquisadores da educação, da sociologia, da filosofia. Perguntas, como: O que é juventude(s)?; Existe diferença entre adolescência e juventude(s)?; Como é possível auxiliar e mediar a formação do jovem para a cidadania no contexto escolar?; Como a Ética, no viés filosófico, pode contribuir na formação do jovem de Ensino Médio?; Como os documentos de Políticas Públicas tratam as questões éticas, para o Ensino Médio?; Como o docente se apropria do conceito de Ética, para promover a interdisciplinaridade com o seu saber curricular no Ensino Médio?; Como o jovem do 3º ano de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS compreende e (re)significa o conceito de Ética em suas vivências?

As questões mencionadas são indagações e inquietações que permeiam esta pesquisa, pois, sabe-se que o jovem está em processo de construção de sua identidade, muitas expectativas o acompanham neste período, e que são significativas no seu desenvolvimento enquanto agentes do processo. Alguns autores pressupõem que a partir da adolescência o indivíduo alcança certo nível de autonomia moral.

Na perspectiva de Piaget (1994), é na adolescência que se encontra a possibilidade de se alcançar níveis superiores da moralidade (moral autônoma). Os indivíduos passariam de um nível no qual as regras externas controlam e regulam seus atos, pensamentos e sentimentos para a compreensão genuína dos princípios éticos e sua impressão nas relações com o outro e consigo. Lembra-se que para o autor, a “educação moral” é um conteúdo indispensável a ser desenvolvido na escola, para o desenvolvimento moral dos alunos, pois

²⁰ A *condição juvenil* é entendida através da perspectiva de Spósito (2003), como sendo o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional.

Piaget (1994) entende que essa educação garante a possibilidade do exercício pleno da cidadania. Mas como se faz essa construção?

Em seus escritos, Piaget (1994) fala da importância das relações intersubjetivas que podem ser de coação ou de cooperação, pois para o autor esses conceitos são: “[...] conceitos que permitem a leitura de uma sociedade dada. Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos” (PIAGET, 1994, p. 19). No entanto, em certa medida a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o Bem e o Mal, visto que: “[...] No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas” (PIAGET, 1994, p. 19), pois ninguém pode formular concepções acerca do que não conhece.

Para o autor, é necessária e inevitável, uma primeira fase de heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído, através do respeito mútuo e da reciprocidade, pois “[...] o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 1994, p. 64). No entanto, o grande risco, e o que frequentemente acontece, é que essa coação se prolongue por muito mais tempo que o necessário, prejudicando assim, a queda do egocentrismo, o exercício da cooperação, da reciprocidade e, conseqüentemente, a construção da autonomia. Sendo assim, a “educação moral”, para Piaget (1994) tem a finalidade de auxiliar as crianças, os jovens a construir sua autonomia e aptidão para a cooperação.

Também, ressalta que as “lições de moral” em forma de discurso têm pouco valor, pois geralmente são imposições através de repressão e só são válidas quando respondem a uma questão prévia que causa desequilíbrio às crianças, aos jovens, visto que, proporciona uma reflexão. Sendo assim, na ótica de Piaget (1994), o discurso só terá frutos se vivido no âmbito social de forma autêntica, pois o método mais efetivo para a “educação moral” é o ativo, aonde a criança e o jovem participam de experiências morais através do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isto, o autor entende que a criança e o jovem devem estar em contato com seus pares e com situações aonde possam experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir gradativamente sua moralidade.

A “educação moral”, segundo o autor, não deve se constituir como uma disciplina do currículo, mas um aspecto particular da totalidade do sistema, desta maneira, as crianças e os

jovens não devem ter aulas de “educação moral”, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e vivências na escola. Dessa forma, os trabalhos em equipes, como prefere Piaget (1994) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia²¹, uma vez que as crianças, os jovens ao trabalharem em seus pares, podem trocar pontos de vista, dialogar, desenvolver o exercício de aprender a perder e ganhar no campo teórico e prático, ou seja, podem exercer e naturalizar os processos democráticos. Ainda, diz que os procedimentos de “educação moral” devem levar em conta a própria criança e que neste sentido, os métodos ativos são superiores aos outros.

Pode-se dizer, então, que “educar moralmente” para o autor é proporcionar para as crianças e jovens situações aonde, possam vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e dessa forma, construir a sua autonomia. Pois, é somente quando a cooperação começa a prevalecer sobre a coerção que a liberdade individual torna-se indispensável, mas ele chama a atenção de que, essa liberdade não deve ser entendida como anomia²² ou anarquia²³, e sim, como autonomia.

Para Lukjanenko (1995), no período da adolescência, as regras e os valores são seguidos após um convencimento pessoal de seus sentidos e significados. Em relação aos atos, suas intenções são privilegiadas em detrimento de suas consequências objetivas. Essa mudança só é possível pelo desenvolvimento cognitivo e na vivência de interações sociais baseadas na reciprocidade, igualdade, respeito mútuo e cooperação. Com isto, se crê que, o contexto escolar representa um local propício para a promoção dos diferentes tipos de desenvolvimento.

Em outra perspectiva, Erikson (1972), define o adolescente como alguém que se encontra num processo de crise de identidade, no culto a diferentes autoimagens para que seja reconhecido pelos demais. Dessa forma, a adolescência é concebida como período conflituoso, aonde o autor sinaliza que nessa fase ressurgem os conflitos infantis, em que o adolescente não dá conta de resolver de imediato. Nesse período, o docente de Ensino Médio

²¹ Ferrater Mora (1965) define autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria. Ainda sugere dois sentidos para o termo autonomia: o sentido ontológico se refere a certas esferas da realidade que são autônomas em relação às outras, por exemplo, a realidade orgânica é distinta da inorgânica, o sentido ético se refere a uma lei moral que tem em si seu fundamento e a razão da própria lei. Segundo Abbagnano (1962, p. 93), é bastante usada a expressão "princípio autônomo" no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação.

²² Pode-se entender como o conjunto de situações que resultam da ausência de normas sociais ou da sua degradação.”

²³ Anarquia é entendida como a ausência de coerção e não a ausência de ordem.

está diretamente ligado com a juventude(s) e toda a sua pluralidade e heterogeneidade no processo de (re)construção do conhecimento e da formação do *ethos* juvenil.

No entendimento de Spósito (1997), o jovem é aquele indivíduo que está na faixa etária entre 15 e 24 anos, e os critérios para estabelecer o conceito de juventude são culturais e históricos, o que não permite quaisquer parâmetros de universalização. Os distintos aspectos sociais a influenciar a constituição de uma fase entre a infância e o universo adulto estariam priorizados em relação a fatores psicológicos, os quais estariam mais próximos do conceito de adolescência.

A análise de Abramo (1980) chama a atenção para a indeterminação, apesar de sua forte presença nos debates políticos, do conceito de “juventude” e ela investiga os sentidos (no plural) da atual condição juvenil, levando em conta suas diferenças e desigualdades. Sua crítica principal leva à crítica da concepção clássica da condição juvenil, aonde considera que a condição juvenil é uma mera fase de vida transitória entre a infância e a fase adulta.

A autora enfatiza a necessidade de considerar os atributos socioculturais desse período e lembra que, “[...] a concepção atual de juventude o aponta como uma fase de moratória, não no sentido de suspensão dos "deveres e direitos da produção, reprodução e participação." (ABRAMO, 1994, p. 41), mas no de "[...] possibilidade de vivência e experimentação diferenciada, nos campos da sexualidade e da educação, dos compromissos e dos encargos.” (ABRAMO, 1994, p. 69). Dessa forma, a autora destaca que as Políticas Públicas deveriam considerar não somente a dimensão formativa da juventude, mas também aquela referente à experimentação e à participação.

Lembra-se que no contexto atual, o jovem tem se constituído como ator principal na problemática experienciada pelo professor na escola, pois o docente vem encontrando dificuldades para interagir com o seu saber curricular e a juventude(s). O modelo educacional tem se mostrado arcaico por não acompanhar os avanços tecnológicos e sociais vigentes, contribuindo para o crescente choque e conflito entre docente e o jovem contemporâneo, pois é notório que os processos escolares, Ensino Médio, não têm dado conta da demanda e dos anseios da cultura juvenil escolar.

No entendimento de alguns autores já citados, o período que chamamos de adolescência, o sujeito tende a alcançar níveis significativos de seu desenvolvimento. A ética filosófica assume, assim, papel relevante nos processos de (re)construção do conhecimento e na formação do *ethos*, pois, sua compreensão auxilia educadores e o jovem a estabelecerem

relações intersubjetivas mais saudáveis, sendo que, o entendimento da Ética também, promove espaços mais democráticos e de reflexão, permeados na responsabilidade das ações dos sujeitos.

2. 2 Políticas Públicas para a Juventude(s) e a cidadania

Na cultura ocidental se identifica discursos afirmando que é na juventude entre 14 e 29 anos, aonde uma sociedade potencializa as maiores esperanças de vivermos e transformarmos a sociedade em espaços de maior equidade social. No entanto, estatísticas de órgãos públicos e privados vem diagnosticando que é entre os jovens, onde se encontra o maior número de desemprego, de criminalidade, crise de valores, violências, e com isto, a urgência de definir Políticas Públicas para a Juventude(s) e ações que promovam a alteridade do jovem, sua visibilidade e pertencimento nos processos de cidadania. Este grande abismo entre a realidade social e a esperança nas novas gerações encontrada nas estatísticas elaboradas por instituições públicas e privadas, remete à urgência de planejamento de curto-médio-longo prazo, pelo Estado de criar e definir ações de políticas direcionadas à juventude(s), no intuito de gerar oportunidades aos jovens de se constituírem como sujeitos de sua própria história, promovendo, assim, a cidadania. Mas, o que são Políticas Públicas para a Juventude(s)?

Falar em Políticas Públicas para a Juventude(s) é tratar do desenvolvimento de ações direcionadas em diversas áreas de interesse público, tais como a educação, possibilitando, assim, que as escolas além do conhecimento formal, oportunizem a qualificação nos processos de humanização e de inclusão social do jovem. Neste sentido, faz-se necessário uma parceria nas esferas do poder Executivo-Judiciário-Legislativo, pesquisadores, iniciativa privada e a sociedade em geral, para fomentar ações de (re)construção de Políticas Públicas para a Juventude(s), aonde efetivamente seja promovida a visibilidade e condições para que o jovem tenha a sua cidadania assegurada.

Embora, a cidadania seja uma palavra que vem sendo popularizada e usada em todas as esferas sociais, é importante buscarmos a sua definição e origem, para que se entenda no que se aplica e qual a intencionalidade contida no discurso da sociedade contemporânea sobre esse assunto. Mas o que é cidadania?

Etimologicamente cidadão é *Civita*, que em latim significa “cidade”, e no grego *politikos*, ou seja, aquele que habita na cidade. A sociedade contemporânea, de modo geral,

entende a cidadania como sendo o conjunto dos direitos políticos de que goza um indivíduo e que lhe permitem intervir na direção das questões públicas do Estado, participando direta ou indiretamente na formação do governo, ou na sua administração, seja ao votar, ao participar de cargos públicos ou demais atividades, mas será que sempre se teve esse entendimento?

Para que se entenda como a cidadania é compreendida hoje, é necessário que se remeta ao processo histórico de constituição desse conceito. Vieira (1997) destaca que a República Moderna não criou o conceito de cidadania, mas ela se origina na República Antiga. A cidadania em Roma é definida como “um estatuto unitário pelo qual todos os cidadãos são iguais em direitos. Ser cidadão é, portanto, ser membro de pleno direito da cidade.”. O cidadão, também tem acesso à decisão política, o direito de se candidatar a ser um governante, um político. De acordo com Vieira (1997) é a igualdade dos cidadãos e o acesso ao poder, que funda a cidadania antiga e a diferenciam da cidadania moderna.

Segundo Vieira (1997), é na Idade Média, no século V até XV d.C, com o Feudalismo, que a ideia de cidadania perdeu seu tónus, pois, eram os senhores feudais que decidiam tudo na sociedade. Neste mesmo período, quando terminam os feudos, instala-se uma grande crise, onde os feudos são transformados em cidades e depois em Estados Nacionais.

O autor ressalva que o Renascimento preparou o caminho para a chegada da cidadania moderna no século XVIII, durante as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789). De acordo com Vieira (1997, p. 29), a cidadania moderna enfrentou grandes dificuldades de aplicações no cenário social. A primeira delas refere-se à extensão das repúblicas modernas que impedem o exercício direto do poder pelo cidadão. O Estado se destaca da sociedade civil, o poder fica inviável de ser exercido por todos, e para evitar o despotismo, o princípio republicano consagra a ideia de controle popular pelo sufrágio universal.

Esse princípio, embora tenha se universalizado, teve períodos de exceção. Uma das exceções mais conhecidas é a chamada democracia censitária, reservada aos proprietários: “somente a propriedade torna os homens capazes do exercício direto do poder” (Vieira, 1997). Desta forma, os trabalhadores não podiam ser representantes políticos, mas deveriam morrer pela Pátria.

Outra dificuldade encontrada na aplicação do conceito de cidadania na Modernidade diz respeito ao conceito de homem e sua natureza, isto é, a pessoa humana é dupla, compreende o homem e a mulher. Lembra-se que de um modo geral, foi somente no século XX que o voto universal se estendeu até as mulheres.

A cidadania Moderna em relação à cidadania da Antiguidade sofreu uma dupla transformação. Por um lado, ampliou-se e estendeu-se ao conjunto e aos membros de uma mesma nação. Por outro, estreitou-se, pois a decisão política foi transferida aos eleitores e representantes.

Para Vieira (1997), outro elemento importante para a compreensão da cidadania é o princípio das nacionalidades que, tal como se desenvolveu nos séculos XVIII e XIX, remodelou a definição de cidadania. A relação de cidadania e nacionalidade configura um campo de confronto entre o pensamento progressista e o pensamento conservador.

O autor enfatiza que, no entendimento dos conservadores, a cidadania limita-se ao conceito de nação, pois somente são cidadãos os nacionais de um determinado país. A cidadania é vista como filiação de sangue entre os membros de uma nação. Esta ideia nacionalista exclui os estrangeiros e imigrantes residentes no país dos benefícios da cidadania. Já, para os progressistas, a cidadania está alicerçada não na filiação, mas no contrato. E, se a cidadania não exclui a ideia de nação, seria inaceitável restringi-la a determinações de ordem biológica.

Recentemente, tem-se desenvolvido a ideia de concepções mais democráticas para separar a cidadania da nacionalidade. Sendo assim, a cidadania adquire uma dimensão apenas jurídica e política, afastando-se da dimensão cultural das nacionalidades. Segundo Vieira (1997), a cidadania teria uma proteção transnacional como os direitos humanos. Nessa perspectiva, seria possível pertencer a uma comunidade política, e ter participação independente da questão da nacionalidade.

Vieira (1997) afirma que é assim que nasce hoje o conceito de cidadão do mundo, de cidadania planetária, que vem sendo construída pela sociedade civil de todos os países, em contraposição ao poder político do Estado e ao poder econômico de mercado.

De acordo com Chauí (*apud* Vieira, 1997) a cidadania definida pelos princípios da democracia, constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (instituições públicas, partidos), significando conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, concedida pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Santos (1993), quando trata da cidadania diz que o exercício dos direitos só acontece no processo histórico, nas vivências individuais e coletivas do mundo concreto, no movimento de desalienação, ou seja, a cidadania,

[...] pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. A metamorfose desta liberdade teórica em direito positivo depende das condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade civil em movimento. É por isso que desse ponto de vista a situação dos indivíduos não é imutável, mas está sujeita a retrocessos e avanços. (SANTOS, M. 1993, p. 8).

Saviani (2000) enfatiza que a educação promove a mediação da constituição do *ethos* para os processos de cidadania. Segundo o autor, a educação é a:

[...] mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo, mas, impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania. (SAVIANI, 2000b).

Sendo assim, é pela mediação da educação que podemos construir uma ética cidadã e uma cidadania ética.

Em Covre (1999), o conceito de cidadania implica que os direitos e deveres sejam inseparáveis, pois um depende do outro para manter a ordem social. Mas quais seriam os deveres do cidadão?

Ser o (cidadão) próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo, direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através dos movimentos sociais, ao participar das assembleias – no bairro, sindicato, partido ou escola. E mais: pressionar os governos municipal, estadual, federal e mundial em nível de grandes organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). (COVRE, 1999, p. 9).

Para o autor, no decorrer do tempo, direitos, como a cidadania, sofrem avanços, conforme as localidades e países. Os avanços da concepção de cidadania são construídos nos resultados das lutas dos movimentos sociais e da política social de cada país, sendo assim, qual é a relação entre cidadania e educação na construção do *ethos*?

2.3 Educação e Políticas Públicas: a educação como mediadora nos processos de (re)construção do conhecimento e constituição do *ethos* e da cidadania

A educação está relacionada aos processos formativos do sujeito, e alcança os diversos aspectos da sociedade, ou seja, ela não se restringe ao âmbito escolar, assim, torna-se de responsabilidade social. A Lei 9.394, de 20/12/96, no Art. 1º enfatiza que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CARNEIRO, 2012, p. 37).

Se a educação tem essa conotação que a LDB apresenta nos documentos de Políticas Públicas, na pesquisa, foca-se a educação no espaço escolar para que se compreenda como a temática “Ética, Cidadania, Juventudes nas Políticas Públicas” vem dialogando com os docentes, e como esse diálogo tem sido desenvolvido no Ensino Médio para a formação do agir humano, jovem. Dessa forma, no contexto educacional, os educadores de Ensino Médio se deparam com o desafio de educar o jovem para a formação e constituição do *ethos*, da cidadania e do desenvolvimento de habilidades, que o promovam a interagir de forma consciente com o *mundo vivido*.

Neste sentido, Freire (1982) resgata a importância do diálogo entre os homens, acerca dos problemas que os envolvem, pois, o autor entende que é nesta relação, aonde os indivíduos têm a oportunidade de se expressar sobre o mundo que os cerca. Assim, a concepção de existir está diretamente ligada à nossa expressão verbal do mundo. Sendo que, a partir do momento em que se pronuncia o mundo, este está automaticamente problematizado, restando aos indivíduos que o pronunciaram uma nova visão sobre o mesmo.

Na concepção educacional freireana o princípio básico está na relação ação – reflexão - ação sobre o mundo, o que oportuniza ao sujeito estar sempre (re)pensando as suas ações com vistas a melhorá-las em benefício ao grupo social. De acordo com Freire (1978), o homem conquistará sua cidadania no momento em que ele se conscientizar do conhecimento de si mesmo (de suas potencialidades, de sua força, etc.) capaz de transformar, de produzir, de decidir, de recriar e de se comunicar dentro do contexto universal.

Sendo assim, apenas os sujeitos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de se libertar, desde que sua reflexão esteja ligada ao comprometimento e a

responsabilidade de suas escolhas, e que encontra terreno fértil a partir de uma consciência crítica da realidade condicionante.

Na concepção de Arroyo (1988) a relação entre cidadania e educação é muito mais ampla, pois:

A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico no qual se desencadeia o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição. (ARROYO, 1988, p. 80).

O autor delega à educação o papel de mediadora nas formas organizadas de lutas populares, pois, entende que é na escola aonde se dá o processo de construção do cidadão.

Perrenoud (2005) ressalta que o papel da escola, em geral, é justamente oferecer uma aprendizagem, preparar o jovem para a cidadania. Só em um segundo plano, é que a formação se volta para o mercado de trabalho. Desta maneira, a educação enquanto instrumento de formação da cidadania, passa a ser o princípio norteador de uma nova ética educacional (HERKENHOFF, 2001).

Portanto, quando se parte do pressuposto de que “as práticas pedagógicas são sociais e políticas”, e que “a relação educacional” é uma relação política tem-se que o objetivo da escola é a formação da cidadania. A cidadania torna-se o eixo da educação escolar, o referencial dos conhecimentos, das práticas e valores que devem orientar o exercício pleno da participação social. Sendo assim, em que medida o discurso contido no PCN é incorporado nos processos educacionais de Ensino Médio?

A pergunta é pertinente, pois em Santa Maria/RS o discurso escolar é preparar o jovem para o vestibular, mercado de trabalho, e para a vida. No entanto, o que pesquisas desenvolvidas na UFSM vem sinalizando é que a escola não está dando conta dessa demanda, por variantes como: falta de estrutura e equipamentos escolares, o despreparo do professor para lidar com a pluralidade da cultura juvenil, a lacuna na formação continuada do professor, laudos médicos de professor cada vez mais crescentes, evasão escolar, salários desvalorizados do professor, falta de comprometimento social com a educação, desigualdade social, falta de gestores educacionais qualificados, carência de Políticas Públicas para curto-médio-longo prazo que atendam a demanda de Políticas Públicas para a Juventude(s).

A maioria dos vestibulandos que ingressam no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, não são jovens santa-marienses, e sim, jovens que, na sua maioria, fizeram

cursinho pré-vestibular, são provenientes de outras cidades do Rio Grande do Sul, de outros Estados do Brasil e da América Latina. Qual o motivo da maior parte do jovem santamariense estar excluído dos processos de aprovação do vestibular da UFSM, se o currículo das escolas da cidade está priorizando o vestibular? Se a maioria dos jovens de Santa Maria/RS não ingressam na universidade, porque o currículo de Ensino Médio está focado principalmente no vestibular? Como se promove a constituição do *ethos* e a cidadania nessa lógica mercantilista de educação em Santa Maria/RS?

Observa-se o que diz a Lei de Diretrizes e Base (nº. 9.394/1996), no seu Artº. 2º sobre educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CARNEIRO, 2012, p. 43).

Se a educação tem como função preparar o “pleno desenvolvimento do educando” para o exercício da cidadania e qualificá-lo para trabalho, torna-se relevante promover pesquisas que possibilitem a visibilidade das narrativas do docente e do jovem, sobre a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” para fomentar a qualidade dos processos educativos e de Políticas Públicas.

No que se refere a documentos de Políticas Públicas Educacionais, pesquisas realizadas nesses documentos, a partir da década de 1990, demonstram que os documentos se deram no contexto histórico das mudanças ocorridas no sistema capitalista, e que conseqüentemente afetaram o contexto social. Competiram, de modo especial, para essas tentativas de (re)estruturação social em âmbito global, o enfraquecimento do estado de bem-estar social *keynesiano*²⁴, o término das experiências socialistas reais e o fortalecimento da economia neoliberal²⁵ para uma (re)configuração em todos os níveis de poderes dos Estados capitalistas.

²⁴ É a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes. A escola keynesiana se fundamenta no princípio de que o ciclo econômico não é auto-regulado como pensam os neoclássicos, uma vez que é determinado pelo "espírito animal" (*animal spirit* no original em inglês) dos empresários. É por esse motivo, e pela incapacidade do sistema capitalista conseguir empregar todos os que querem trabalhar, que Keynes defende a intervenção do Estado na economia.

²⁵ O Neoliberalismo se refere a uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas. O termo tem sua origem em 1938 no encontro de Colloque Walter Lippmann pelo sociologista Alemão e economista Alexander Rüstow.

A Educação, no que tange ao currículo, foi (e ainda está) sendo constituída, segundo os interesses da globalização neoliberal. Daí os currículos reprodutores, a ética individualista e a cidadania atrelada à ideia de “clientelismo”. Portanto, se tais (re)configurações remetem às relações entre sociedade e Estado, o que se vê, neste caso, é que a noção tecnocientificista relativa ao gerenciamento da “coisa pública” conduz à preferência da *competência técnica* em prejuízo de pressupostos éticos, valendo a ideologia, e não a vida real. E isto, tem a ver com a potencialização do privado, do mercado (des)regulado e com a diminuição de responsabilidade do Estado no que diz respeito à garantia dos direitos sociais ao indivíduo que, em uma sociedade mercantilista, tem de atuar como consumidor. É exatamente no vazio deixado pelo Estado, minimizado como ente regulador das relações intersubjetivas, que emergem as exigências em torno de novos fundamentos éticos.

No contexto descrito anteriormente, uma reforma curricular que aborde efetivamente a, ética filosófica, na interdisciplinaridade do saber curricular de Ensino Médio pode não ir muito além, dos interesses que presidem os modos de organização societária que atribuem ao Capital ilimitado poder e a tarefa de governar, deixando ao Estado a tarefa de administrar. Preso a esta teia, dados os interesses privados, que acarretam empecilhos quase intransponíveis por sua inflexibilidade, o currículo pode assumir função ideológica, justificando esses imperativos, até se utilizando da temática ética para ocultar os reais parâmetros segundo os quais a vida individual e coletiva está sendo conduzida em nossa sociedade. Será que o docente santa-mariense tem consciência disso?

Nogueira (1998) nos seus trabalhos, afirma que “[...] Somente o intercâmbio, a integração e a troca entre membros da equipe de educadores, pode gerar uma postura aberta a tudo e a todos, essencial ao processo interdisciplinar”.

O PCN (1998) na temática, ética, faz referência a cinco experiências ou tendências educacionais de formação moral, a saber: *filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e escola democrática*.

A tendência *filosófica* é a dos sistemas éticos produzidos no âmbito da filosofia e pode ser exemplificada pelos gregos e pelos iluministas do século XVIII. A característica dessa tendência é que ela não se preocupa em apresentar o que é o Bem e o Mal, já que o seu foco são as diversas opções de pensamento ético.

A tendência *cognitivista* é centrada na reflexão e no raciocínio para a elaboração de juízos morais, não apresentando conjunto de valores a ser ensinado e aprendido. Difere da

tendência filosófica pelo conteúdo, pois a cognitivista adota os dilemas morais a serem discutidos em grupo, ao passo que a filosófica adota as obras clássicas dos filósofos para a reflexão e estudo na elaboração de juízos morais.

A tendência *afetivista* propõe a busca do equilíbrio e do crescimento pessoais por meio de técnicas psicológicas. O que importa é que o estudante fique de bem consigo mesmo, igual a como se submete a terapias psicológicas. A diferença entre *afetivismo* e *cognitivismo* é que, em lugar de dilemas abstratos do cognitivismo, na *afetivista* o conteúdo de ensino vem da própria história vivenciada pelos alunos.

A tendência *moralista* é caracterizada por seu objetivo normalizador, prescritivo. Valores e atitudes corretas definidas *a priori* constituem seu conteúdo de ensino. E, diferentemente das tendências *afetivista*, *cognitivista* e *filosófica*, esta propõe estratégias de formação moral baseadas em um conjunto de valores a ser transmitido aos estudantes.

A tendência da *escola democrática* não exige momento reservado à aula de ética, preconiza a democratização das relações intersubjetivas na escola e possibilita, a cada aluno participar da elaboração de regras de conduta, e tomada de decisões sobre problemas concretos.

2.4 A interdisciplinaridade da Ética e o currículo de Ensino Médio

O Ensino Médio, desde 1996, corresponde à etapa equivalente à última fase da Educação Básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para interagir socialmente e para o trabalho, oportunizando o conhecimento básico necessário para o aluno ingressar no Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º. 9394/96, estabelece sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória. A LDB deixa cada sistema educacional livre para construir os conteúdos de Ensino Médio, mas na maior parte do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é composto pelo ensino de: Português, Literatura, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), Matemática, Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), Artes e Educação Física. Neste documento há alusão direta aos conhecimentos de Filosofia, pois, nele se encontra que o

estudante, ao final do Ensino Médio, deve “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Em conversas informais com docentes participantes da pesquisa, no diálogo mantido, ficou claro que os Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento que mais eles destacam, para tratar de questões éticas na educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no que diz respeito ao tema Ética, estão sob forte influência das teorias de Dewey (1973) e das teorias construtivistas. O que o documento descarta a ideia de ética como uma disciplina filosófica, psicologizando-a explicitamente. O destaque nas relações intersubjetivas no contexto escolar ganha relevância, visto que, se pressupõe de que a vida escolar democrática tem o intuito de “treinamento” para as vivências sociais.

Em análise criteriosa pode-se visualizar que os objetivos propostos no PCN se voltam para a moralização do estudante, uma vez que os conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade têm de possibilitar a formação da comunidade democrática, circunscrita ao âmbito escolar. Em contraposição, para possibilitar o exercício crítico por parte do jovem, a sociedade em sua complexidade é que deveria ser objeto de estudo, coisa que o PCN em questão não propõe.

Se a proposta fosse nessa direção, seria necessário notar que em uma sociedade na qual é visível a prevalência legalista da dimensão civil da vida, esse trabalho pedagógico teria de se encaminhar rumo à (des)construção de nosso *ethos*, o que não coincide com o que é documentado no PCN. Sendo assim, o que justifica que o professor de Ensino Médio tenha como referência de documento das Políticas Públicas o PCN, para as questões éticas, visto que, a Filosofia faz parte do currículo de Ensino Médio desde 2008?

Destacar o nosso *ethos*, segundo Gallo (1995) é ver a realidade tal qual ela é. Entretanto, essa radicalidade não foi para esse documento, evidenciando que disciplinas filosóficas, que podem possibilitar criticidade, não lograram cidadania curricular dada a outras. A interdisciplinaridade, com base nesse entendimento, poderia ser mais desenvolvida, não apenas como uma questão didática, de relação entre as disciplinas. Uma interdisciplinaridade da Ética diferente da do PCN pode transcender ao campo epistemológico e também, englobar outras áreas da ação humana, inclusive a escola e o currículo.

Se o currículo escolar, ainda mantém uma estrutura disciplinar, a ética filosófica só tem sentido no currículo se puder exercer efetivamente a interdisciplinaridade com outros

saberes escolares (Literatura, Matemática, Física, Português, História, Educação Física, Química, etc.).

O autor chama a atenção de que a Ética pode ser compreendida em uma perspectiva diferenciada do PCN, o processo curricular, cuja função não deve ser apenas a de hierarquizar de forma vertical áreas e temas, implica lidar com a parte dos bens simbólicos produzidos socialmente. Nessa lógica, o papel da escola não seria de incentivar e possibilitar espaços de (re)construção das transformações sociais? Ou a escola pode se contentar em se limitar a preparar o jovem cidadão da democracia liberal, em uma lógica de, cidadão-clientelismo-consumo-produção, como em uma perspectiva antropológica que parece ser a ideologia do PCN?

Gallo (2006) compreende que, para ir além dessa lógica, é necessário que a Ética vá para a escola como parte dos bens simbólicos a que os brasileiros têm direito. Nessa condição, a Ética pode contribuir para propor alternativas de superação da ideologia hegemônica.

Segundo o autor, não podemos ignorar que a reforma curricular que deu origem ao PCN foi feita segundo os pressupostos da qualidade, eficiência e produtividade (lógica do Capital). Nesse processo, os professores não foram ouvidos. Ao contrário do que se divulga no país, ou seja, os organismos internacionais, o Capital estrangeiro é que foram efetivamente ouvidos e acatados nesse processo. Sendo assim, o que acabou sendo “formatado” no currículo e no PCN não surgiu das vivências, nem das pesquisas do campo curricular brasileiro. O Capital Internacional e os grupos corporativistas tiveram prioridades nesse processo.

Gallo (2006) fala da operacionalização do PCN, que na prática efetiva, necessita que se expresse o pensamento sobre esses documentos, particularmente no que diz respeito ao tema da interdisciplinaridade da Ética, cujos conteúdos podem, sim, ser buscados nas vivências, no *ethos* real, para que não se seja ludibriado a aceitar e/ou permanecer em uma proposta de currículo reprodutora, que limite a estar no mundo como “rebanhos”.

E, mais ainda, o autor alerta quanto à necessidade de uma leitura minuciosa do PCN, para construir uma reflexão e investigação quanto à produção de documentos relacionados à Ética nas Políticas Públicas de Ensino Médio. Com isso, visando o aperfeiçoamento ou construção de outro currículo, outra ética e outra cidadania, fazendo-se assumir o *ethos* real com o intento de superá-lo, porque outros modelos de educação, de ser humano e de sociedade, diferentes daqueles que os neoliberais propõem, também são possíveis.

Em face do exposto, é oportuno indagar: como trabalhar conteúdos de Ética, tal como propõe o PCN e outros documentos de Políticas Públicas, senão em uma perspectiva crítico-transformadora? Sem um currículo que forme o sujeito (jovem) com base na ética filosófica da igualdade, da justiça e liberdade, fortalecidas, pela equidade, não capitalistas, como se pode falar em condições de uma efetiva atividade cidadã?

Para Gallo (2006), não há dúvida de que a ética filosófica nas escolas é viável e relevante. O autor indaga: “os professores podem ficar passivos diante de uma proposta curricular de ética que se contente com a reprodução de valores morais dominantes?”, visto que, o maior desafio dos processos educacionais é justamente o de desenvolver sujeitos críticos, a começar pela avaliação das Políticas Públicas Educacionais, evidenciando que se pode ir além da reprodução, para a construção dos projetos sociais transformadores, incluindo o currículo, a ética e a cidadania.

Se assim for, se incita a questionar o *ethos* sobre o qual nosso modelo de sociedade se baseia, e não adotar a postura de indiferença e alheamento em face dele. Nessa tarefa, a pesquisa proposta, adquire relevância, pois visa analisar, compreender e dar visibilidade as narrativas do professor (principal colaborador) e o jovem quanto à compreensão e a importância da ética filosófica, que os mesmos têm, visto que, a maneira confusa como o correspondente tema transversal foi inserido no PCN e continua sendo reproduzido, não cumpre essa finalidade. E isso dá a entender que a confusão dos espíritos de que fala Santos (2001), alcança a escola e o currículo.

CAPÍTULO III – Metodologia: a inter-relação entre a pesquisadora, as ferramentas da pesquisa e o sujeito colaborador

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico que a pesquisa percorreu, e para tanto, o capítulo está dividido em sub-tópicos, como: 3.1 Caminhos Metodológicos, 3. 2 Situando o espaço: *locus* de quem narra e escreve, 3. 3 Colaboradores da Pesquisa: ecos de discursos, 3. 4 Entrevistas: construindo interlocuções entre o ouvir e o contar, 3. 5 A carta e o jovem: a Ética sob o olhar juvenil na (re)significação e representação do professor ético na Escola Básica, 3. 6 Técnica de análise de dados - Análise de Dados Qualitativa.

3.1 Caminhos Metodológicos

Na busca do melhor caminho metodológico para a pesquisa sobre a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” optou-se em trabalhar com a História Oral, pois ela:

[...] permite o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história” e, dessa forma amplia as possibilidades de interpretação do passado. A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição para o estudo da História contemporânea. (PINSKY, 2005, p. 155).

Na escolha da metodologia objetivou-se dar relevância às narrativas de docentes (principal colaborador) no intuito de, segundo Matos (2001), valorizar a “[...] admissão de visões sobre a história do ponto de vista de pessoas sem fama e sem palavra em nossa sociedade.”, para compreender a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, no contexto escolar de uma Escola Pública de Ensino Médio de Santa Maria/RS. Nesse sentido, a utilização da História Oral tem viabilizado a

[...] inclusão de histórias e versões mantidas por segmentos sociais antes silenciados, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea. (MEIHY, 1996, p. 9).

Mas, o que se refere, ou qual a definição dessa metodologia? Buscando compreender a História Oral através de Meihy (1986), tem-se que:

A História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é uma história do tempo presente e também conhecida como história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade de prática e imediata. [...] Resultado dos avanços da tecnologia, principalmente de meios eletrônicos como, o gravador, o vídeo e o computador, a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social. (MEIHY, 1996, p. 13).

Meihy (1996) estabelece três modalidades distintas para o uso da História Oral, a saber: Tradição Oral, História Oral Temática e História de Vida. A metodologia escolhida na dissertação é a História Oral Temática, pois esta metodologia propicia maior êxito à pesquisa da temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, mas como se pode conceituar a História Oral Temática, e a sua importância nas investigações de temas?

A História Oral Temática “[...] é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento” (MEIHY, 1996, p. 41), ou seja:

[...] a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco preciso no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. A exteriorização do tema, sempre dado a priori, organiza a entrevista que deve render ao alvo proposto. Então, o grau de atuação do entrevistador como o condutor dos trabalhos fica muito mais explícito é orientado pelos recursos dados pela sequência de perguntas que devem levar ao esclarecimento do tema. Assim, seria equivocado considerar o colaborador um simples informante ou ator social ou mesmo objeto de pesquisa no sentido superado dos termos. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 38-39).

Na perspectiva de Meihy (2007), pode-se dizer que a História Oral Temática parte de um assunto específico e *a priori*, ela se compromete com a opinião ou esclarecimento do entrevistado sobre algum evento definitivo.

A escolha pela História Oral Temática para este trabalho deve-se pelo fato de que, busca-se abordar as questões referentes à “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” através das narrativas dos docentes de Ensino Médio (colaborador principal) e, assim sendo, a metodologia mostra-se relevante para o desenvolvimento da pesquisa.

Na escolha de trabalhar com as narrativas dos docentes, objetiva-se ir além da análise bibliográfica e documental das Políticas Públicas, no que diz respeito à constituição dos processos de compreensão da Ética, da Cidadania, da Juventude(s) no espaço escolar, Ensino Médio. Dessa forma possibilitando construções de pesquisas na temática que ultrapasse o pensamento dominante da comunidade filosófica de que: “[...] Isolando-se, podiam também arrogar-se uma neutralidade objetiva e, pois, chegar até mesmo a crer que seu isolamento em relação ao mundo social era uma virtude profissional positiva” (THOMPSON, 1992, p. 80).

A excelência profissional no olhar de Thompson (1992), não deve ser o isolamento do intelectual com as questões sociais, mas sim, o comprometimento e o desenvolvimento da intersubjetividade. A análise do processo histórico dos conceitos: ética, cidadania, juventude(s) pelas sociedades, somado à imersão nos processos sociais da escola e a tentativa de dar visibilidade às narrativas do sujeito colaborador da pesquisa indica a importância da História Oral para nosso trabalho, pois: “A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista” (THOMPSON, 1992, p. 25-26).

3. 2 Situando o espaço: *locus* de quem narra e escreve

A pesquisa se realizou no contexto de uma Escola Pública de Ensino Médio, que integra o sistema de ensino da rede estadual de Santa Maria/RS. Esta escola está localizada em um bairro de classe média, mas os alunos são oriundos das vilas que circundam o bairro. Seu funcionamento realiza-se nos turnos manhã e tarde. Há em torno de trezentos e setenta e dois alunos matriculados, dos quais, cento e dezesseis compõe o Ensino Médio que funciona no turno da manhã.

A escola, em sua estrutura física contém: 21 salas de aula, sete sanitários, sendo que, um deles estava em reforma para atender deficientes físicos, no momento em que a pesquisa foi realizada, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de professores, quadra de esporte coberta, parque infantil, cozinha, estacionamento para carros, horta escolar, e dois portões de acesso à escola que são monitorados pela secretaria.

Os equipamentos disponíveis para processos pedagógicos na escola são: 4 aparelhos de televisão, 2 vídeos cassete, 2 DVDs, 1 máquina de xerox, 1 retroprojektor, 4 impressoras, 30 computadores com acesso a internet banda larga, aonde 24 são para os alunos e 6 para uso administrativo, a escola possui uma rádio que está em processo de tornar-se rádio comunitária, através de parcerias firmada com a Universidade Federal de Santa Maria e a 8ª Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito aos recursos humanos, o quadro de funcionários da escola é composto por 52 professores, e 10 funcionários que estão distribuídos em funções administrativas, e de manutenção da estrutura da escola, como: jardim, secretaria, recursos humanos, limpeza e cozinha.

3. 3 Colaboradores da pesquisa: ecos de discursos

Na escolha da metodologia da História Oral Temática tem-se o intuito de compreender e analisar dois momentos de colaboração na pesquisa, a saber: o primeiro momento se deu com as narrativas do docente (principal colaborador), que através de sua narrativa sobre a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” buscou-se, explicitar e compreender o entendimento que o docente colaborador possui sobre a temática e qual a relevância, ou não, que atribui à temática nos processos de constituição do *ethos* juvenil no saber curricular de Ensino Médio.

A escolha para a participação do docente colaborador na pesquisa teve os seguintes critérios: 1. Livre adesão em participar da pesquisa; 2. Ser professor da turma de 3º. ano de Ensino Médio de uma Escola Pública de Santa Maria/RS; 3. Ter vínculo empregatício com o Estado do Rio Grande do Sul na condição de concursado da rede estadual;

O uso da História Oral Temática vem de encontro a dar maior relevância para a análise, tendo em vista que além de contar com a narrativa (áudio) do docente colaborador, tem-se outras informações ali não contidas, como:

Os gestos, expressões faciais, o comportamento emocionado do narrador, choro, riso, movimento do corpo enquanto fala, são muitas vezes pontos importantes, através dos quais o narrador diz muito mais do que está sendo expresso nas palavras. (KENSKI, 1995, p. 108).

Contou-se com o áudio das narrativas dos docentes colaboradores e com as anotações e observações dos gestos, expressões corporais realizadas durante a entrevista, os quais são importantes para o enriquecimento da análise.

No segundo momento, convidou-se jovens entre 14 e 19 anos, de uma turma de 3º. ano de Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Santa Maria/RS, e que são alunos do docente colaborador na pesquisa, para elaborarem individualmente, uma carta destinada a um professor da Rede Básica, que seja um referencial ético em sua formação escolar.

Optou-se por não revelar a identidade dos sujeitos colaboradores e o nome da Instituição Escolar, deixando que os colaboradores escolhessem os seus nomes, pois, entende-se que os colaboradores sentir-se-iam mais à vontade para narrar e escrever sobre a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”.

3. 4 Entrevistas: construindo interlocuções entre o ouvir e o contar

A interlocução com o professor colaborador realizou-se por um questionário pré-estabelecido, pois a História Oral Temática “[...] não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isto, este se torna fundamental para a aquisição dos detalhes procurados” (MEIHY, 1996, p. 41). E, para este momento, se organizou a entrevista semi-estruturada (áudio), com dezesseis questões que nortearam o diálogo com o docente colaborador sobre a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”.

Entendeu-se por entrevista semi-estruturada um conjunto de questões direcionadas ao professor colaborador, seguindo uma ordem semi-estruturada, e contou-se com a possibilidade de se acrescentar outras questões, na busca de maiores explicações.

As questões semi-estruturadas da pesquisa que permearam o diálogo com o docente colaborador foram: 1. Como o professor compreende a educação?, 2. Como se constitui um professor?, 3. Qual a compreensão que o professor tem sobre juventude(s)? Tem diferença juventude e adolescência?, 4. Fale sobre a turma do 3º ano destacando questões éticas da turma:, 5. Como o professor compreende o conceito de Ética? Existe diferença entre Ética e Moral?, 6. Como o professor compreende a formação ética para o jovem entre 14 e 29 anos, no Ensino Médio?, 7. Que conhecimento o professor possui dos documentos das Políticas Públicas que tratam do tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”?, 8. Em que momento da sua formação, o professor (a) teve acesso ao tema “Ética, Cidadania,

Juventude(s) nas Políticas Públicas”?, 9. No ensino de Ética, o que o professor considera importante que o jovem de Ensino Médio aprenda e que deveria ser indispensável nas aulas de filosofia?, 10. O professor nas suas aulas consegue fazer links com tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”? Quais as dificuldades e facilidades que o professor encontra prá promover a interdisciplinaridade desse tema no saber curricular ao qual dá aula?, 11. Como a professora compreende a volta do ensino de filosofia no Ensino Médio a partir de 2008?, 12. No ensino de Ética, o que você considera importante que os alunos aprendam e que deveriam ter nas aulas de Filosofia?, 13. Como o professor compreende a formação do jovem cidadão?, 14. O que o professor destacaria do tema Ética para o jovem?, 15. Que considerações o professor faz para pesquisadores, legisladores de Políticas Públicas Educacionais, colegas e gestores da Educação com as questões éticas para a juventude(s)?, 16. Quais as considerações que o professor faz para o jovem de Ensino Médio com a temática “Ética, Cidadania, Juventude nas Políticas Públicas”?.

Em função da flexibilidade da entrevista semi-estruturada, e de acordo com as respostas do docente colaborador, sabia-se que as questões da entrevista poderiam sofrer alterações, como: a inclusão de mais questões ou mudança na ordem das perguntas, intencionando assegurar coerência na interlocução. A entrevista se deu individualmente, pois se entendeu que nessa modalidade de entrevista: “[...] A memória individual, apesar de se explicitar no contexto social, é aferida por meio de entrevistas nas quais o colaborador tenha ampla liberdade para narrar” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 56). O local para a realização das entrevistas ficou a critério do docente colaborador, pois “deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 56).

O convite para que o docente colaborador participasse da pesquisa foi estendido a todos os professores do 3º ano de Ensino Médio da escola, e o mesmo se deu individualmente, em diálogo, de forma que o professor se sentisse à vontade para aceitar ou não participar como colaborador da pesquisa.

O quadro de docentes do 3º ano é composto por onze professores, dos quais, oito aceitaram participar como colaboradores. Nas entrevistas, decidiu-se que uma das oito narrativas seria “teste piloto” e outra foi descartada, em função do envolvimento e interferência de um dos docentes na pesquisa, pois uma das docentes colaboradoras é amiga da pesquisadora.

A escolha por analisar seis narrativas de professores deveu-se por se primar pela qualidade e comprometimento que se tem pela pesquisa, visto que, a compreensão e análise das narrativas demandam tempo para o diálogo com a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” e certa imparcialidade com os sujeitos colaboradores.

Em diálogo mantido com o professor colaborador, comprometeu-se em devolver o resultado da pesquisa aos mesmos, pois sem a sua colaboração a construção da pesquisa seria inviável. Assim, os colaboradores ao se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa, foram tratados com respeito e com as orientações regimentais dos processos normativos que a pesquisa contempla. Pois, “[...] o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está acima de tudo, de garantir que a história seja devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la” (THOMPSON, 1992, p. 291).

3.5 A carta e o jovem: a Ética sob o olhar juvenil na (re)significação e representação do professor ético na Escola Básica

No segundo momento da colaboração dos sujeitos, teve-se a contribuição do jovem. O critério de participação do jovem na pesquisa foi: participação voluntária, ter idade entre 14 e 29 anos, estar cursando o 3º. ano de Ensino Médio na escola em que foi realizada a pesquisa e ser aluno do professor colaborador.

Na escola que a pesquisa se desenvolveu, há apenas uma turma de 3º ano, com 15 alunos, onde 4 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, a idade varia entre 14 e 19 anos. Outro dado que chamou a atenção, é que entre os 15 alunos matriculados, 10 alunos recebem bolsa família.

A participação do jovem na pesquisa se deu através da escrita de uma carta direcionada a um professor, que o jovem considera como uma referência ética em sua formação na Escola Básica.

O objetivo da carta foi que este material viesse a somar de forma qualitativa aos dados coletados na entrevista semi-estruturada, realizada com o professor (principal colaborador), para compreender o entendimento que o jovem, ao final do Ensino Médio tem sobre o conceito de Ética, para representar e (re)significar o professor ético em sua formação.

Embora a temática verse sobre questões éticas, optou-se por pedir a mediação entre nossa pesquisa e o jovem para a professora de Literatura, e não à professora de Filosofia. A

escolha se deu por dois fatores: o primeiro, é que nas observações mantidas na escola sobre as construções das relações intersubjetivas entre professor e o jovem, o tema de pesquisa, se aplicado em uma disciplina que não a Filosofia teria mais “espontaneidade” e êxito de atingir os objetivos. O segundo fato, como citado anteriormente, é que a professora de Filosofia e a pesquisadora são amigas, sendo assim, a mediação da professora de filosofia poderia interferir na neutralidade da pesquisa e, conseqüentemente, nos resultados. Além disso, nas observações realizadas com o jovem colaborador, percebeu-se que eles poderiam associar a escrita da “carta” com a temática “Ética”, que estava sendo desenvolvido na aula de Filosofia, no momento em que a pesquisa foi realizada, por isso, percebeu-se que não seria viável e produtivo para a pesquisa se a carta fosse escrita nessa disciplina, pois:

A mudança da consideração do papel do entrevistado tem ocasionado alguns problemas. A novidade da questão e a intimidade que muitas vezes se estabelece entre as partes têm provocado situações inusitadas e de risco. Em alguns casos, certos colaboradores se sentem tão donos do projeto que querem determinar o seu curso. É possível inclusive haver circunstâncias em que os colaboradores forcem situações inconvenientes e até usem de chantagem para atuar no desenvolvimento da pesquisa. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 61).

Sendo assim, a decisão de descartar a colaboração da professora de Filosofia baseou-se no diálogo mantido com o orientador e na compreensão que Meihy (2007) traz sobre o cuidado com a intimidade entre pesquisador e o colaborador. Na expectativa de maior êxito da pesquisa, optou-se para que a “carta” fosse escrita de forma voluntária, na disciplina de Literatura, e que estaria desvinculada de qualquer avaliação.

Ao explicar a pesquisa e fazer o convite para o jovem, seis alunos se interessaram em participar da pesquisa. A escrita da carta aconteceu no mês de agosto de 2012, e logo em seguida sofreu a transcrição e análise para corroborar com a pesquisa.

3. 6 Técnica de análise de dados: Análise de Dados Qualitativa

Os resultados da narrativa do docente (principal colaborador), e da carta escrita pelo jovem colaborador foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa tem a intenção de produzir análises da narrativa dos sujeitos da pesquisa, que contribuam para o fomento nas pesquisas de Políticas Públicas para a Juventude(s), e para a

compreensão da constituição do *ethos* juvenil na construção da cidadania na Escola Básica, no Ensino Médio.

Na abordagem qualitativa se tem maior compreensão e análise dos dados coletados, e das observações realizadas para a pesquisa. Segundo Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A tarefa do pesquisador tem papel relevante, pois Lüdke e André (1986) destacam que: “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Na intenção de atender os objetivos da pesquisa, procurou-se presenciar o maior número possível de situações no cotidiano escolar observando atentamente, os gestos, o discurso e o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida. Dito de outra forma:

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Sendo assim, a escolha da abordagem qualitativa se justifica por vir de encontro com as expectativas da pesquisa, pois possibilita explicitar a importância da compreensão do contexto dos sujeitos colaboradores (os juízos de valor, a subjetividade, as motivações do sujeito colaborador, as narrativas, o silêncio), na promoção significativa de compreensão dos dados coletados na pesquisa.

Considera-se importante também, a pesquisa bibliográfica com seus pressupostos teóricos e epistemológicos, destacando a qualidade em vez da quantidade de dados coletados. Todos estes elementos são significativos, assim como, são levadas em conta as suas

especificidades e a sua contribuição para o todo da pesquisa, o que dá um caráter holístico para a análise e compreensão da temática.

Lüdke e André (1986, p. 45) enfatizam que, “[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa.”. Dessa forma, se considera as narrativas do docente (principal colaborador), anotações do diário de campo construídas na observação, as análises de documentos, a carta escrita pelo jovem colaborador, os relatos e demais informações disponíveis. Sendo assim:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 34) destacam que, “[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados.”.

A partir das coletas da entrevista semi-estruturada realizadas com os professores (colaborador principal), e da carta escrita pelo jovem colaborador, optou-se por aplicar o método de análise de conteúdo qualitativa para a análise do material. A análise de conteúdo na perspectiva de Lankshear e Knobel (2008, p. 274) é, “[...] um método de pesquisa que usa um conjunto de procedimentos para extrair inferências válidas do texto.”. Segundo Weber (1985), estas inferências estão em geral preocupadas com o autor, o “remetente”, o texto ou a mensagem em si.

Entendendo também, segundo Palmquist (2012) que a análise de conteúdo pode ser usada para identificar “características pertinentes como a abrangência de cobertura ou as intenções, vieses, preconceitos e visões gerais de autores, editores e também todas as outras pessoas responsáveis pelo conteúdo dos materiais.”. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Lankshear e Knobel (2008) compreendem que na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo, está preocupada com os tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideologias essas mensagens codificam. A análise de conteúdo é usada para analisar textos, mas que não se restringe ao material impresso, pois se pode analisar: respostas escritas sobre investigações qualitativas, diferenças nas formas narrativas, documentos de políticas, entre outros.

A análise de conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras. Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via respostas e depoimentos.

A análise de conteúdo qualitativa, segundo Mayring (2012) tem como foco os seguintes elementos de análise: 1. Significados manifestos e latentes. “Significado manifesto refere-se ao significado superficial, aos temas e às principais ideias do texto como conteúdo primário.”. Significado latente refere-se ao significado presente que imediatamente não é identificado, 2. Significado no uso ou semântica, 3. Sintaxe: como algo é escrito, dito ou apresentado, 4. Metáforas: representação ou sistema de códigos de funções culturais, 5. Sinônimos e palavras compartilhando conotações similares além do significado literal de cada palavra.

A partir dessas reflexões, pretendeu-se dialogar com a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, no intuito de analisar e compreender como o docente (principal colaborador da pesquisa) entende a Ética na construção do saber curricular de Ensino Médio para a constituição do *ethos* juvenil na promoção da cidadania, e como o jovem (re)significa e faz referência a um professor ético ao término de sua formação na Escola Básica.

CAPÍTULO IV - NARRATIVAS DE DOCENTES E JOVENS: vivências e compreensões das questões éticas no Ensino Médio

Diante dos desafios que os processos educativos de Ensino Médio da Rede Pública apresentam na contemporaneidade, buscou-se, neste capítulo dar visibilidade às narrativas dos professores e jovens colaboradores da pesquisa quanto à concepção que os mesmos possuem sobre conceitos que estão intimamente ligados aos processos de constituição do conhecimento e da formação da eticidade da cultura juvenil.

Neste intuito, o capítulo foi dividido em tópicos, como: 4.1 A educação na perspectiva do docente colaborador, 4.2 Processos de constituição do professor, 4.3 A formação ética do jovem entre 14 e 29 anos no Ensino Médio, 4.4 Juventude(s) e Adolescência: como o professor compreende?, 4.5 Ética e Moral, 4.6 Ética: formação ética da juventude(s) entre 14 e 29 anos, 4.7 Filosofia no currículo de Ensino Médio: significados atribuídos pelos docentes para a formação do jovem, 4.8 Interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio, 4.9 Jovem e cidadania, 4.10 O professor colaborador falando com a Juventude(s) sobre “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”, 4.11 Com a palavra o professor: pensando o comprometimento dos Legisladores e Pesquisadores com as Políticas Públicas Educacionais, 4.12 O jovem e a escrita: (re)significação e representação do professor ético na Escola Básica.

4.1 Educação: a educação sob a perspectiva do docente colaborador

É muito comum que se ouça, no contexto social, que a escola desempenha o papel de formadora do sujeito. Essa formação se dá na escola, ou pelo menos se cria a expectativa de que a escola prepara seus alunos (jovem) na qualificação para o vestibular, mercado de trabalho, na formação e constituição do *ethos*, da cidadania e do desenvolvimento de habilidades, que o promovam a interagir de forma consciente com o *mundo vivido*. No entanto, Luckesi (2011), nos seus escritos, lembra de que a escola:

[...] é uma instância de luta pela transformação da sociedade. Com isso, estamos entendendo que a escola é um lugar onde, também, se dão as contradições sociais que ocorrem na sociedade em que ela está situada e, por isso, ela participa dos

processos sociais – contraditórios – de reprodução e transformação. A escola sofre múltiplas determinações sociais: tanto contém o que há de conservador na sociedade, quanto os germens da transformação social. (LUCKESI, 2011, p. 204).

Nesta perspectiva de escola, pensa-se que a escola por fazer parte do palco da vida social pode assumir em seu espaço, o papel de mediadora de ações na luta por uma “[...] nova sociedade, onde as desigualdades tenham desaparecido e a libertação emergido” (LUCKESI, 2011, p. 204). Levando em consideração esse pressuposto de escola, ideia corrente entre alguns pesquisadores, professores em nossa sociedade, buscou-se dar visibilidade ao que os professores colaboradores da pesquisa, compreendem sobre o conceito de educação.

Sendo assim, na narrativa da professora Maria Eduarda, tem-se que a educação:

[...] é a única coisa que pode mudar a sociedade, que pode melhorar, porém, a educação deve ser pautada em valores e muito bem trabalhada na sala de aula, algo que hoje em dia a gente não tem, é mais um discurso e não encontramos na prática. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nessa argumentação, percebe-se que a educação é pautada como sendo a “única” possibilidade de promoção para as transformações do indivíduo e da sociedade, sendo que educar-se: “[...] é a busca continuada e incansável do conhecimento, com a consciência socrática de que não se sabe tudo e de que sempre há o que aprender” (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p. 96). E segundo a professora Maria Eduarda, o saber curricular deve ser desenvolvido em sala de aula, pautado em “valores”, pois percebe-se que esses ensinamentos não vêm acontecendo no espaço escolar, tornando-se assim, um discurso vazio em relação às vivências e os conteúdos escolares, sendo que: “[...] a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura” (SAVIANI, 2000-b).

No segmento das entrevistas, a professora Estefânia aponta a origem da educação como sendo, em primeira instância, de responsabilidade da família:

Penso que a educação começa de uma maneira individual, através de uma postura, através de uma aprendizagem que inicia desde a nossa formação dentro da família, junto com a família. Então, entendo que a educação é um processo de aprendizagem, de aquisições, inclusive de conquistas juntamente com a família para que possamos ser cada vez mais sábios, para que possamos ter sabedoria, consciência dos nossos atos, vejo a educação como algo bem complexo nesse sentido. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No relato compreende-se que a educação é um “processo de aprendizagem” que se dá inicialmente no âmbito familiar, e vai se ampliando com os conhecimentos curriculares, sendo assim: “[...] a educação fará a mediação entre o homem e a ética, permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade” (SAVIANI, 2000-b).

Em outro relato, o professor Missioneiro, quando inquirido, não conseguiu expressar o seu entendimento sobre educação, e pediu para seguir adiante no roteiro das “perguntas abertas” demonstrando nervosismo. Assim como o professor Missioneiro, as professoras Luíza e Carolina se abdicaram de externar a compreensão do conceito de educação.

Se tomarmos a grande mídia, as redes sociais, a TV aberta/fechada e eventos públicos, constata-se que o tema da educação tem sido destaque em nossa sociedade, seja através de campanhas de “conscientização” do papel e importância que ela ocupa no desenvolvimento do país e das relações intersubjetivas, e/ou de denúncias do mau uso das verbas destinadas às Políticas Públicas e à gestão de recursos para a educação. No entanto, quando se questiona sobre o significado de educação, as pessoas, de modo geral, constroem-se por perceberem a falta de clareza ou compreensão da extensão do conceito de educação, inclusive, essa falta de entendimento se dá nos meios acadêmicos que formam educadores.

Questiona-se, o que justifica a falta de clareza na exposição do conceito de educação, ou como ele é usado nos processos de constituição do saber, por parte de profissionais que trabalham/qualificam-se para serem licenciados e apresentam dificuldades de definir/explicar o conceito de educação, sendo que: “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (VASCONSELOS; BRITO, 2009, p. 83).

Na narrativa do professor Fernando, encontra-se uma breve trajetória dos lugares em que desenvolveu o ofício de professor, assim como o entendimento que possui sobre educação:

Olha, em todo esse meu tempo de magistério, lá se vai 32 anos, e a educação sempre foi o centro e o norte das minhas ações, eu trabalhei em todo esse tempo somente em duas escolas. Uma em Dom Pedrito/RS e a outra em Santa Maria/RS. E, apesar dos pesares, procurei nunca desviar meu norte daquilo que eu penso de educação, é o dia-a-dia, é a tua entrega, é o intercâmbio e a interdisciplinaridade, é trazer os pais para dentro da escola. Mas, que os pais fiquem sabendo que a escola é coordenada por professores! Acho isso aí muito importante, pois já trabalhamos, já abrimos a escola várias vezes para outro tipo de ação, e a escola tem que ser mantida como

núcleo educacional, sendo que a educação, esse é meu modo de ver a educação, ela vem de casa, a escola ela vai transmitir o saber. (Fonte: Dados de coleta, 2012).

Essa narrativa vai ao encontro da ideia de educação exposta até agora pelas colegas do professor Fernando, visto que, o professor compreende a educação, como não sendo restrita ao espaço escolar, e sim, a todas as esferas da sociedade. Mas, como se pensa a educação? A educação pode ser pensada como “[...] um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (SEVERINO, 2001, p. 67).

O professor, também, pondera que a escola, enquanto instituição, tem o seu papel bem sinalizado, que é o de “transmissão” e aprimoramento do saber cultural. Questiona-se se a educação se limita apenas à “transmissão” de conhecimento, pois: “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (RANCIÈRE, 2005, p. 6).

Em outro relato, percebe-se a surpresa da professora Tereza, quando solicitada a falar sobre sua compreensão de educação. Ela volta o olhar para o teto da sala da biblioteca (local da entrevista), e em tom de exclamação/pergunta dá início a sua narrativa:

O que é educação?! Educação a gente pode dizer que é tudo! Já, na resposta pronta, a educação inicia desde que a criança nasce, é o caminho, é a saída para as populações mais carentes vencer as dificuldades, pena que não tem todo o incentivo e valorização da sociedade e dos políticos. Mas, acredito que seja a saída, vejo por mim mesmo, pois tomando como exemplo, a minha história de vida, foi através do estudo, da educação que saí lá do interior. A minha família é de agricultores, morava prá fora, então, foi através da educação que fui crescendo e tenho minha profissão, tenho minha qualidade de vida. E, é uma pena que os jovens não veem isso aí, e as Políticas Públicas não contemplam a educação como deveriam! [...] a nossa escola tenta atender uma comunidade carente, ela procura suprir algumas faltas, procura transmitir alguns valores, mas também, não é muito fácil de ser feito isso. Às vezes, muita coisa fica no nível de discurso mesmo, de achar que está fazendo um trabalho, mas que na prática não está acontecendo bem como se diz que faz. (Fonte: Dados de coleta, 2012).

No decorrer da narrativa, a professora se manifesta de forma queixosa sobre a desvalorização da educação por parte do poder público e a sociedade de modo geral. No entendimento da professora Tereza, a educação é caminho de ascensão social, pois segundo ela, a educação oportuniza melhores chances de colocação no trabalho e na sociedade, ou seja, “A instrução [...] um meio de conceber aos pobres a possibilidade de melhorar

individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um em seu lugar*, a uma mesma comunidade” (Rancière, 2005, p. 14).

No segmento das entrevistas, o professor Rodrigo, discorre:

Educação seria (*pausa curta*) transmitir conhecimento que tu adquiriste com o tempo, durante a tua vida, teu estudo, e dar no caso na minha área pros estudantes. (*pausa curta*) No caso, a educação não se constrói só na escola, se constrói mais em casa do que na escola. No meu ponto de vista, o professor transmite mais conhecimento do que a própria educação. A educação vem de casa e o professor ensina. (Fonte: coleta de dados, 2012).

No primeiro momento, o professor Rodrigo afirmou que a *educação* é transmissão de conhecimento, e tal transmissão se dá no movimento de conhecimento/professor/aluno, mas em seguida, ele menciona a distinção entre educação e saber curricular, pois segundo seu ponto de vista, a escola é responsável por transmitir o conhecimento, enquanto a educação está associada aos ensinamentos de “valores”, que segundo ele, a família é a maior responsável por ensiná-los. Tal afirmação, de certa forma, perpassa as narrativas dos demais professores colaboradores, ou seja, de que o ensinamento de “valores” é de responsabilidade da família, enquanto que, os saberes culturais são da alçada das instituições educacionais.

No entanto, pensar nessa perspectiva parece problemático, pois em Rancière (2005) se encontra que “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (RANCIÈRE, 2005, p. 6). O ensinamento de “valores” *a priori* se dá na família, mas não só na família, visto que o tempo todo, nas nossas relações intersubjetivas os “valores” se constituem, se legitimam, ou não, e também, os saberes culturais acontecem em outros espaços que estão além dos muros da escola.

4.2 Processos de constituição do professor

No segmento das entrevistas, foi solicitado, neste tópico, que os professores colaboradores narrassem como eles compreendiam a constituição do professor, visto que, em Luckesi (2011, p. 45): “[...] a educação é compreendida como “[...] um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida.”.

Dentre os que responderam, encontramos a professora Maria Eduarda que definiu a constituição do professor, como:

Ser professor, acho que tem que ser um sujeito mais ativo, assim, que tenha propósitos, que tenha objetivos e ideais, que pense em alguma transformação, porém, a gente não consegue de certa forma fazer tudo o que planeja, porque tem um sistema que de repente não te dá uma abertura prá isso, hã, o aluno também não quer em muitos casos. Às vezes, tento preparar uma aula pensando em fazer com que esse aluno pense um pouquinho mais sobre a realidade, sobre a sociedade em que ele está inserido, e a gente não consegue fazer isso em sala de aula, não é fácil! Então, ser professor hoje em dia não tá sendo assim, uma tarefa fácil de desempenhar com qualidade. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na percepção dessa professora, nota-se a descrição de um estereótipo de professor com características de idealista, ativo e agente transformador nos processos sociais. E, ao mesmo tempo que idealiza a *constituição do professor*, ela reconhece que todas essas atribuições não encontram terreno fértil na atual conjuntura social, que de modo geral, prima pelo consumismo e submissão da maioria da população aos desejos do mercado econômico, visto que, “é pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes” (LOPES, 2008, p. 20).

Dentre do que a professora Maria Eduarda mencionou, quanto a sua frustração em não ter suas expectativas atendidas de imediato, quanto à conscientização e aprendizado de seus alunos, buscou-se nos escritos de Rancière (2005) que: “O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância entre aprender e compreender”. E, mais ainda: “No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência” (RANCIÈRE, 2005, p. 31). Talvez, a citação de Rancière (2005) contribua para que se pense na função do mestre entre o conhecimento e os seus alunos.

A professora Estefânia, na sua reflexão, sinaliza o compromisso que o professor desenvolve no seu ofício:

Acho que ser professor é ter um compromisso na construção da educação de um aluno, é ter um engajamento com esse aluno, é buscar junto com ele construir uma formação do todo do aluno. Mas, sempre valorizando e respeitando o que ele traz da família, não penso como nada isolado, apenas passar um conteúdo, mas tentar formá-lo num todo, e com a participação dele também. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nesse sentido, a professora Estefânia assume o compromisso de construção da educação do aluno, visando a formação deste em sua plenitude de saberes e relações intersubjetivas. Sendo assim, pode-se pensar os processos educativos de formação do jovem,

como: “[...] prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, como ocorre nas esferas da manipulação do mundo natural, como, por exemplo, naqueles da engenharia e da medicina” (SEVERINO, 2011, p. 134).

Dando segmento as entrevistas, tem-se a narrativa do professor Fernando:

[...] ser professor é o que procuro ser todos os dias, quer dizer, eu sou professor em casa, eu sou professor no lazer, eu sou professor no trabalho, eu não consigo desvincular o que é professor escola e professor fora da escola, eu procuro ser educador todo momento, sempre respeitando meus limites, os meus questionamentos, mas eu procuro ser professor dos meu filhos, eu procuro ser professor dos meu alunos. Sendo que, o professor não é o dono da palavra, não é o dono do saber, não é o dono da verdade. O professor está sempre aprendendo com seus alunos, com a sua comunidade, com a sua família, no seu convívio, ou com seus colegas. Prá mim, no meu ver, não consigo desvincular Fernando do professor Fernando, ou seja, sou sempre professor. (Coleta de dados, 2012).

Na citação tem-se a compreensão de que a *constituição do professor* se dá o tempo todo, seja na vida pública ou privada, pois o professor Fernando se vê professor de seus filhos, na escola, nas relações sociais. Nesse sentido observa que: “O educador , seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita estar sempre agindo para o bem dos educandos” (SAVIANI, 2008, p. 66).

Também, pensa-se que “[...] a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação de professores. A docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade” (SEVERINO, 2001, p. 141). Além disso, entende-se que o professor está em constante processo de ensino e aprendizagem, por isso, pensa-se que “[...] a prática dos homens não é uma prática mecânica, transitiva, como é a dos demais seres naturais; ela é uma prática intencionalizada, marcada que é por um sentido, vinculado a objetivos e fins, historicamente colocados” (SEVERINO, 2011, p. 135).

A professora Tereza aborda a *constituição do professor* referindo-se à importância da profissão docente para a sociedade:

Prá mim, professor é a profissão que sempre sonhei e não me vejo trabalhando em outra! Tem um grande valor ser professor apesar de tudo que a mídia, a sociedade, os alunos, os pais de alunos, enfim, falam do professor. Têm professores que incentivam seus filhos a não serem professores, falam para os alunos “sigam outra profissão”, mas eu acho que o professor é importantíssimo na sociedade. Nós trabalhamos com a juventude, com as crianças, nós temos um papel muito importante, só me vejo sendo professora, não me vejo fazendo outra coisa. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação, tem-se o destaque da importância do ofício de professor na sociedade, como meio de transformação social, sendo que: “O conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condução de sua existência histórica” (SEVERINO, 2001, p. 135), visto que, quando se pensa na constituição e (re)criação do conhecimento “o agir humano implica, além de sua referência cognitiva, uma referência valorativa” (SEVERINO, 2011, p. 135).

O professor Rodrigo, quando inquirido, ficou pensativo, e seu relato explicitou que gosta do ofício de professor e da relação que mantêm com seus alunos:

Ser professor (*pausa curta*) é difícil responder, mas (*pausa curta*) olha prá mim é muito bom ser professor, gosto, como é que vou dizer?! (*pausa curta*) É bom ser professor, quando tu vês que o aluno está aprendendo o que estas passando prá ele, isso é muito bom! (*pausa curta*) Como é que vou dizer?! Como é que vou dizer isso!?! (*pausa curta*) É que prá mim, gosto de ser professor, é bom transmitir o que sei para os alunos. O professor transmite o conhecimento (*pausa curta*). Não sei como dizer isso, mas ser professor, o que é ser professor?! (*pausa curta, professor ri*). É ruim falar, mas como sou muito novo também! (*pausa curta*) Só sei dizer que gosto de transmitir conhecimento para os alunos, gosto da relação deles comigo. A relação deles na minha disciplina é mais aberta, eles falam mais comigo do que com os outros professores (*pausa curta*). Não tenho uma frase formada prá dizer, ser professor é isso! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Durante a narrativa do professor, foi notória a dificuldade dele em se expressar sobre sua compreensão do tema. Percebe-se que a ideia de “transmitir conhecimento” foi recorrente nas entrevistas, porém, questiona-se, visto que, as fontes de produção do conhecimento não se limitam apenas ao espaço escolar, e não estão descoladas de referência de “valores” para a vivência em sociedade nas questões culturais, políticas e trabalho.

Desse modo: “[...] é como prática cultural que a educação se faz mediadora da prática produtiva e da prática política, ao mesmo tempo em que responde também pela produção cultural” (SEVERINO, 2011, p. 135). E, como “prática cultural a educação [...] é também mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem.” (SEVERINO, 2001, p. 72).

Faz-se, importante registrar que os professores: Missioneiro, Luiza e Carolina se abstiveram de falar sobre a *constituição do professor*, e diante de seus comunicados, foi permitido que ficassem à vontade para tal opção. Mas, se a educação “[...] é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 68), cabe refletir sobre essa decisão de se manterem em

silêncio, pois afinal, estariam falando sobre a sua profissão, e mais ainda, estariam se reconhecendo, enquanto, atores dos processos educativos.

4.3 Juventude(s) e Adolescência

Nos estudos sobre juventude, encontra-se, na obra de Catani; Gilioli (2008), que há múltiplos aspectos a serem pesquisados, sendo que, “[...] é necessário dizer que não há apenas *uma* juventude e *uma* cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e históricas específicas” (Catani; Gilioli, 2008, p. 11). Estes autores, em suas pesquisas sobre juventude(s), chamam a atenção para a importância do reconhecimento da multipluralidade existente de “cultura juvenil”.

Sendo assim, quando se pensa na categoria de juventude(s), pode-se afirmar que para a sociedade, de modo geral: “[...] o desafio encontra-se em definir o jovem, enquanto para o jovem é definir-se diante de si próprio, de seus pares e perante a sociedade” (CATANI, 2008, p.12). Busca-se, neste tópico, dar visibilidade a compreensão que os professores colaboradores possuem sobre o tema, visto que, em seu ofício lidam diretamente com as culturas juvenis.

Antes de a professora Maria Eduarda discorrer sobre os conceitos de adolescência e juventude(s), solicitou explicação sobre o significado dos conceitos, pois não sabia o que/como discorrer sobre o assunto. Foi explicado que para a realização da pesquisa, não era relevante o entendimento da pesquisadora sobre os conceitos, e que ela poderia se sentir à vontade para falar sobre o seu próprio entendimento acerca do tema.

Adolescência e (*silêncio*) juventude(s) (*silêncio*), como assim?! Nunca parei prá pensar, adolescência é fase?! Jovem?! (*silêncio*), nunca me questioneei a diferença (*silêncio*), mudança de comportamento? Como assim?! Humm! Não sei, nunca me questioneei nesse ponto e também, nunca li nada a respeito, não sei. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na narrativa, a professora Maria Eduarda se constrange por não conseguir formular verbalmente e ter clareza sobre o que entendia de *adolescência* e *juventude(s)*, ficando por alguns instantes em silêncio, observando a pesquisadora, e, recompondo-se pediu para dar segmento às outras questões.

Pensa-se que a dificuldade em falar sobre *juventude(s)* está, principalmente, em defini-la, pois segundo Sposito (2000) a categoria “juventude” é conceitualmente imprecisa, pois abarca situações e contextos com poucos elementos comuns entre si. O reconhecimento dessa imprecisão é um ponto de partida relevante, pois: “[...] a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem como sujeitos são históricos e culturais” (SPÓSITO, 2000, p. 7).

A professora Estefânia afirma não encontrar diferenças significativas entre *adolescência* e *juventude(s)*:

Não vejo grandes diferenças entre adolescência e juventude. Entendo que a adolescência é um processo meio complicado, um processo de descobertas, de desafios, de muitas angústias, nas quais o jovem não está muito preparado, ele não conhece esse processo que vem passando. E, justamente pelo fato dele ser jovem é que, às vezes, ele não tem muita experiência, e isso traz muita angústia. Então, se tivesse que definir adolescência, eu definiria como um período de angústias, inquietações e medos, entendendo assim a adolescência. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação fica claro que a *adolescência* tem o mesmo significado de *juventude(s)*, e que este período é caracterizado pela falta de experiência ou vivência, carregando consigo as marcas negativas de um processo transitório do humano. Mas, a *adolescência* ou *juventude(s)* é somente um processo negativo de constituição do sujeito?

Observa-se que pensar a *adolescência* ou *juventude(s)* só como fase negativa da constituição do humano, é negar este processo de aprendizagem, de descoberta, de construções do sujeito e das relações intersubjetivas, de 'reconhecimento' do outro e de sua identidade. Para contrapor essa ideia de negatividade da fase de *adolescência*, alguns pesquisadores, como Mannheim (1893-1947) entendem que a juventude pode ser vista como “[...] fase da vida positiva por si só, o que se baseia na ideia de que o jovem seria sempre capaz de romper com os erros das gerações anteriores e criar uma sociedade melhor” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 15-16). Importante explicitar que a perspectiva de Mannheim (1893-1947) tende a considerar “[...] a juventude (no singular) como categoria homogênea, diferente da noção de juventude, que se refere a suas multiplicidades” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 16).

Também, o professor Missioneiro apresentou dificuldades de falar sobre *adolescência* e *juventude(s)*:

Certas linhas já mais definidas, linhas de personalidade, linhas de comportamento, entendo que já tenha uma definição já mais concreta. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No relato, tem-se o entendimento de adolescência e juventude(s), como sendo períodos ou “linhas de personalidade”, “linhas de comportamento” do sujeito no seu desenvolvimento para a vida adulta, ou seja, um momento transitório de comportamento de busca de identidade, da fase infantil para a fase adulta.

Desse modo, segundo Erikson (1976) o conceito de *adolescência* pode ser visto como uma etapa da vida humana, carregado de conflitos próprios ao desenvolvimento e crescimento do humano, comportamento este, que está intimamente ligado a “crise de identidade”. Essa “crise” teria fim no início da vida adulta, pois, segundo o autor, a identidade do indivíduo estaria mais estabilizada. Além de ser um período de busca e “crise de identidade”, a *adolescência* é uma construção social, visto que, seriam as características sociais e históricas de um período que condicionariam a formação da identidade.

A professora Luiza atribuiu a adolescência e juventude(s) como conceitos diferentes entre si, mas estando intrinsecamente interligados:

Elas estão muito relacionadas, mas acho que a gente poderia dizer que adolescência é aquela fase mais inicial. Acredito que a adolescência é aquela coisa de início, quando tá entrando na fase dos questionamentos, das dúvidas. (*pausa curta*) E, a questão juventude, acho que já é um pouquinho mais, além disso, porque acho que já envolve também, a questão da preocupação com o que vai ser daqui prá frente. Não que uma coisa seja totalmente diferente da outra, elas estão relacionadas, é uma caminhada, é um caminho. Mas, a juventude seria um pouco além da adolescência, não sei se isso seria o correto. (*pausa curta*) O adolescente a gente associa com atitudes mais infantis. A questão juventude é um pouco mais, não sei se seria a forma correta, mas é mais ou menos por aí! Não, não é cronológico! No sentido de como agir, de como se colocar diante das coisas. Acho que começa pelo conhecimento, um pouco pela rebeldia, pela brincadeira, e as coisas vão tomando um rumo mais sério. Acho que esse rumo mais sério, essa preocupação a mais, é que aí já vai deixando um pouquinho à adolescência, embora ele seja preocupado sim, mas à medida que o tempo vai passando, acho que eles vão crescendo, se bem que, há casos em que isso não acontece. Tem gente que brinca e brinca independente da idade, por isso, que digo que tem a ver com amadurecimento. Tem gente que brinca independente da idade, tem gente que já tem esse senso, essa coisa, desde muito cedo. Às vezes, até porque, tem uma vida muito difícil, que passa por momentos difíceis na família e aí amadurece mais cedo. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Embora, no início de seu relato, a professora Luiza tenha afirmado que não via a juventude(s) e a adolescência como um período do sujeito marcado no tempo/espço, ficou claro em sua narrativa, que há uma contradição, visto que, ela segue uma lógica cronológica e

utilizando-se de variáveis biológicas e psicológicas, para explicar o tema. A fase da adolescência é entendida na perspectiva de Jerusalinky (2004), como caracterizada pela “indecisão”, de experimentação das angústias ante a tarefa de decidir pelo próprio destino, longe da proteção e fantasia do período infantil. Para tal estado, por outro lado, rótulos por idade seriam insuficientes, visto que, se trata de um *estado* mais ou menos perceptível naqueles que vivenciam esse período de moratória social construído na modernidade (ibid.).

Na fala da professora Carolina a *adolescência* e a *juventude(s)* são analisadas por ela com muita emoção, pois durante sua narrativa ela trazia registros de lembrança de suas vivências e marcas deixadas neste período:

Adolescência são as inseguranças, e isso move a uma busca constante das certezas das coisas que se quer, porque se busca. A *juventude(s)* é o significado de energia, de vontade, de curiosidade! E, acredito que exista a diferença de *juventude* e *adolescência*, porque a *adolescência* é o início desta etapa, é o momento da transformação do corpo, do pensamento que também ocorre com isso. Já, a *juventude(s)* é mais para o lado mais maduro, já mais consciente de si e do mundo. É maravilhoso trabalhar com jovens! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nessa citação, percebe-se que o tema *juventude(s)* é compreendido em uma perspectiva cronológica, onde a *adolescência* é marcada pelas inseguranças, pela busca de identidade, pelo culto ao corpo. Na perspectiva de Marty (2006), o corpo possui um papel central, pois o corpo do adolescente não é mais o corpo da infância, e sofre mudanças impactantes, caracterizando a fase da *adolescência* como um período de turbulência, de um *arrombamento* provocado, inicialmente, pelas demandas pulsionais do psiquismo.

Na compreensão do professor Fernando, os termos *adolescência* e *juventude(s)* estão interligados:

Hoje a adolescência acontece mais cedo, o pré-adolescente já é adolescente, o tempo corre muito rápido, é a informação rápida, a tecnologia é muito rápida e às vezes tu vais abordar um assunto com o aluno, tu descobriste um assunto ontem na internet e hoje tu vais abordar com o aluno, e ele já está sabendo. As informações correm muito rápido, e o adolescente, o pré-adolescente hoje já é adolescente, e tudo permeia nessa juventude, como adolescente eu não vejo diferença. O adolescente é jovem e o jovem hoje, tu não sabes, estima até que idade ele é jovem, é 23 anos, 24 anos, 28 anos. Estou preocupado com os jovens, principalmente, o jovem que entra na universidade, porque se tem um critério hoje, não é critério, mas acho que prá ser universitário tu tens que frequentar uma turma, frequentar um bar, ter a sua rodinha de conversa. Vejo todos os dias, então, não sei! (*pausa curta*) Já, o adolescente também tem os seus programas, ele tem o seu esporte, e procuro falar prá eles que procurem o esporte, até pela minha formação. Mas, vejo que o jovem hoje, em nome de certas, não sei como me expressar, mas ele escolhe caminhos completamente

diferente de outros jovens, um escolhe uma coisa, outros escolhem outras coisas, e sempre dentro da mesma ideia. (*pausa curta*) Não tô conseguindo me expressar, eu vejo o jovem muito nas esquinas, muito com a latinha de cerveja na mão, o jovem que até o ano passado, ele serviria prá praticar um esporte, praticar um futsal, fazer uma caminhada, prá fazer uma escalada, hoje ele troca pela esquina, pela latinha de cerveja, pelo som, sabe, no carro, a turma é outra, é uma outra turma. O jovem hoje, ele tá numa crise de identidade, a gente tá vendo pelas notícias, os jovens tão atropelando, os jovens não tão respeitando a sinalização, os jovens não cuidam da limpeza da cidade. E, a gente que anda no centro, a gente vê jovens fazendo isso, é essa a minha preocupação como educador, sabe?! Não sei, mas acho que estou preocupado com a juventude, a juventude da gente sempre é considerada a melhor, mas acho que a juventude hoje tem tudo prá ser a melhor, mas não está sendo. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor Fernando apresenta características da condição juvenil, que segundo ela, são próprias da juventude(s) contemporânea, tais como: crise de identidade; imaturidade; vigor; domínio das tecnologias. Além das características do período juvenil, o professor Fernando demonstra preocupação com o grau de violência, e a forma como os jovens usufruem os bens de consumo e as formas de prazer. Quanto ao que o professor Fernando relatou sobre o conflito geracional, a violência juvenil encontrou-se nas observações da pesquisadora Obiols (2006), tem-se:

[...] creemos que la cultura que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descriptos para su grupo etario. Un collage en lo referente a la identidad, crisis en los valores, ambigüedad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar en conflicto con el medio ni con los adultos que lo sostienen. (OBIOLS, 2006, p. 102).

Diante das considerações acima, questiona-se como significar o contexto de hostilidade, o qual o professor Fernando mencionou, e que grande parte da sociedade, escola, tem convivido. Percebe-se que a hostilidade adolescente está direcionada a todos, indistintamente. O fim das metanarrativas, anunciado pelo pensamento pós-moderno (FREITAS, 2005), estaria a se refletir na anulação de uma oposição antes existente, ou seja, adultos e adolescentes hoje experimentam as mesmas ambiguidades, sofrem das mesmas angústias e não há mais uma cisão claramente definida entre os universos do adulto e adolescente.

Ao contrário dos professores colaboradores que pressupõem que os conceitos de juventude(s) e *adolescência* possuem a mesma significação, encontramos na narrativa da professora Tereza, a distinção entre esses conceitos, a saber:

A juventude é quando qualquer pessoa independente da idade tem sonhos, tem objetivos. E, adolescente, vejo que é desprovido disso, está perdido, confuso, os sonhos são muito rápidos e não os realizam, é as vontades, ora tem uma vontade ora outra, e o jovem independente da idade, pois você pode ser jovem se tem sonhos, se têm objetivos e vai atrás deles, acho que é isso. (Fonte: Coleta de dados, 2013).

Na narrativa, tem-se que o conceito de *juventude(s)* é associado à capacidade do sujeito de sonhar e realizar os sonhos. Já, a *adolescência* é compreendida como um marco temporal de transição da fase infantil para a fase adulta. Dessa forma, de acordo com Catani e Gilioli (2008), a juventude toma características e definições de um “estado de espírito” que independe do tempo e da idade, ou seja, mesmo que o corpo apresente as marcas do envelhecimento e as vicissitudes do tempo, a mente ou a razão estão aquém dos processos temporais, em uma sintonia com a disposição e virilidade própria do jovem.

A compreensão professor Rodrigo sobre o tema se assemelha à compreensão que a professora Tereza faz sobre os conceitos de *juventude(s)* e *adolescência*:

A melhor parte da vida da gente! Como professores fazemos parte da vida de muita gente nessa parte da vida dos estudantes (*pausa curta*). A juventude não é igual à adolescência, pois é uma fase ditada pela idade, termina a adolescência quando atinge certa idade. A juventude acaba quando tu quiseres. No meu ponto de vista podemos ser jovem a vida toda, viver como um. Ser jovem é almejar alguma coisa, tem gente que atinge certa idade e desiste de tudo e aí termina a juventude da pessoa, daí que separa a juventude do resto da vida. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor, ao se referir à *adolescência* e à *juventude(s)*, caracteriza-as como distintos entre si, sendo que, a *adolescência* ocorre no tempo diferentemente da *juventude(s)*, que segundo o professor Rodrigo, assume características de “modo de ser” ou *estado* de espírito do sujeito, assemelhando-se a compreensão que a professora Tereza possui sobre o tema.

4.4 Ética e Moral

Na continuidade dos estudos das narrativas dos professores colaboradores sobre o tema, *Ética* trouxe-se a compreensão de Vázquez (2011) da função que o tema exerce nas relações intersubjetivas, a saber: “[...] a função da ética é a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e

as suas normas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 20). Em outras palavras, a *Ética* assume o papel de método reflexivo sobre as questões do agir moral.

Dito isso, iniciam-se as narrativas dos professores colaboradores sobre a compreensão de *Ética e Moral*. A professora Maria Eduarda introduz as narrativas:

Sei muito pouquinho sobre isso, porque acho, assim, a ética, digamos que toda a minha formação ela não teve um bom embasamento em questão de ética, mas o que eu falo, hã, o que sobre ética?! É agir de acordo com regras que não vá digamos: ferir, atacar, prejudicar. É ter certa postura, certo comportamento coerente na sociedade, coerente com a minha profissão, na minha atuação com o aluno em sala de aula. Não saberia te dizer bem propriamente o que seria, mas uma atuação coerente, hã, de acordo com o que a gente vive, como é que eu vou te dizer isso?! (*silêncio*). Uma questão de moral, de respeito, uma postura profissional coerente. (*professora ri e continua falando*) Como é que eu vou te dizer isso?! (*professora ri*) *Ética e Moral* (*pausa curta*), não vejo muita diferença, mas seria mais assim, ter uma postura coerente, de acordo como são os valores, enfim, que tu deves preservar e procurar respeitar. Não tenho muito claro sobre se há ou não uma diferença muito grande sobre isso! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Percebe-se que para a professora, *Ética e Moral*, não são conceitos distintos entre si, mas sinônimos que caracterizam e definem o agir moral, no que diz respeito, as escolhas do humano pautada em “valores” para a *arte do bem viver*: *Dessa forma*, “[...] a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns” (STEIN; BONI, 1993-b). Para corroborar com o tema, acrescenta-se que o saber filosófico, “por meio da ética”, assume o papel de “[...] dar conta dos possíveis fundamentos desse nosso modo de “vivenciar” as coisas, tendo sempre em vista que é necessário ir além das justificativas imediatistas, espontaneístas e particularistas das morais empíricas de cada grupo social” (SEVERINO, 2011, p. 139).

Nas considerações da professora Estefânia sobre o tema, tem-se:

Entendo a ética como um compromisso, mas um compromisso além do compromisso, hã, como é que eu vou explicar?! Assim, tem algum valor moral, pois é muito mais do que um compromisso mecânico, tem algo a ver com a moral, com um respeito ao outro, um cuidado com aquilo que eu vou fazer com o outro, também, envolve o outro. A ética, não é só um compromisso comigo, mas um compromisso com o outro, com a outra pessoa em questão de respeito, em questão de valor, em questão de moral, entendo ética assim. A partir do momento que vou ferir uma terceira pessoa, eu já não estou sendo ética, não precisa ser uma agressão física, mas a partir do momento que eu marco um compromisso eu acho que tenho que cumprir, eu vejo ética assim! No momento que eu marco em estar aqui, por exemplo, prá dar aula e acabo levantando e saindo da aula, porque vou fazer outra coisa, acabo ferindo o outro, acabo ferindo o professor que está ali preparado prá ministrar a aula, acho que falto com a ética, também, nesse sentido. Acho que ética e

moral estão juntas, eu não consigo separar moral e ética e respeito mútuo. Prá mim, na ética estão esses outros conceitos: moral e respeito mútuo, compromisso com o outro, compromisso com os meus valores, eu entendo ética assim. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Novamente, nas narrativas, os conceitos de Ética e Moral são compreendidos como sinônimos, sendo vistos como base para o *bem viver*, “valores”, tais como, respeito, responsabilidade, comprometimento com o outro, liberdade e postura. Diante dos “valores” apresentados pela professora Estefânia, como norteadores da conduta humana, que prima pela qualidade da vida, tem-se que a Ética possui o “[...] sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar em coerência com seus princípios” (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p. 108). No entanto lembra-se que nos escritos de Severino (2011), tem-se que: “A Ética se constituiu então como área de investigação e de reflexão filosóficas tentando explicar e justificar nossa sensibilidade moral, tentando mostrar onde ela se fundamentava” (SEVERINO, 2011, p. 139).

No segmento dos relatos, o professor Missioneiro assemelha-se aos discursos das professoras já citadas:

A ética, ela sempre está intrínseca, está dentro das nossas ações desde o momento em que a gente cobra do aluno comportamentos, atitudes, respeito, responsabilidade. Acho que os jovens já subentendem que a gente está dando uma orientação, já tá se oportunizando um conhecimento ético para o nosso aluno. E, a gente procura dentro dessas ações na rádio, que a gente quer que eles tenham um fortalecimento, um amadurecimento dentro da escola, e que eles tenham no caso, cada vez mais, amadurecimento, mais responsabilidade dentro do contexto, afim de que, a gente possa conduzir essa ideia, conduzindo para o alinhamento, no caso, pedagógico que a gente quer. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Dessa forma, concebe-se a *Ética* como sendo a forma de postura comportamental ou o ato moral em si mesmo, perante as situações vivenciadas nas relações sociais. Nessa perspectiva, a *Ética* assume a forma do próprio ato moral que “[...] implica, assim, a consciência de um fim e a decisão de realizá-lo.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 76), e, mais ainda: “[...] A consciência do fim e a decisão de alcançá-lo dão ao ato moral a qualidade de ato voluntário” (VÁZQUEZ, 2011, p. 77).

Assim como o professor Missioneiro, a professora Luiza demonstra nervosismo e dificuldades para discorrer sobre o tema:

Um conceito difícil, né?! Difícil de perceber, prá mim ética é tu teres uma atitude de acordo com aquilo que tu pensas, com aquilo que tu formulaste ao longo de toda a vida. A tua vida, do que tu estás formulando ainda, porque os conceitos nunca estão totalmente prontos! Mas, ter ética é ter atitude, é saber aquilo que quero, tendo o cuidado de não extrapolar, de não extravasar, de não ir além daquilo que posso, porque tenho um limite, e tenho que respeitar esse limite. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Diante do que estava sendo exposto, quanto à ideia de *Ética e Moral*, retoma-se a compreensão de Vázquez (2011) sobre o *ato moral*, pois segundo ele, “[...] o motivo não basta para caracterizar o ato moral, porque o sujeito pode não reconhecê-lo claramente, ou até ser inconsciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 79). A professora foi inquirida sobre qual seria esse “limite” a ser respeitado, e se obteve a seguinte resposta:

Não desrespeitar o outro, não ferir o outro, pois no momento que entro no espaço exageradamente, ou de uma maneira já mais sem controle, digamos assim, no espaço do outro, eu interfiro de uma maneira não tão positiva, eu estou invadindo o espaço do outro (*pausa curta*). Acredito que seja mais ou menos por aí, então, agir com ética é agir de acordo com aquilo que penso, mas, sem ferir o espaço do outro, assim como, não interferir no meu espaço, na minha esfera. Tenho determinados conceitos, então, é assim que costumo agir, e costumo ser dessa forma em relação a todos (*pausa curta*). Tratando de jovens, por exemplo, tenho essa e essa postura, tomo essa postura com todos! Estaria indo contra aquilo que acho se de repente, começar a privilegiar um ou outro, ou em relação a prejudicar outro em função de que acho que esse não devia ser assim, ou esse não devia ser daquele outro jeito. Acho que tenho que ter ética, prá saber o que tenho que seguir! É, como é que vou dizer!? (*pausa curta*) Ética seria a postura, como eu me posiciono, é a atitude que eu tenho em relação a isso. E, a Moral é que de repente, se eu invadir o espaço, como eu tava dizendo, do outro, daí eu não tenho moral prá exigir que o outro não invada o meu, acho que é mais ou menos por aí. A Moral e a Ética, as duas coisas são muito ligadas, eu acho que é difícil separar uma da outra, é muito difícil separar! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nessa citação, tem-se claro que o tema *Ética* passa a ter o mesmo significado do seu objeto de estudo, a *Moral*, no entanto: “[...] não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 23). Já, a *Moral*, ao contrário: “[...] os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. E não somente não têm um caráter científico, mas a experiência histórica moral demonstra como muitas vezes são incompatíveis com os conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais” (VÁZQUEZ, 2011, p. 23).

Questiona-se, também, como é possível conquistar a autonomia para pensar eticamente o “mundo moral”, visto que, “[...] pesquisas e reflexões psicológicas mostram que

a maioria das pessoas é heterônoma, ou seja, que elas tendem a aderir às ideias e aos valores que circulam no meio social em que vivem (Milgram, 1994 *apud* La TAILLE, 2009, p. 44).

Na narrativa da professora Carolina, encontra-se a argumentação de que, também, a definição de *Ética* possui o mesmo sentido/significado de *Moral*:

Ética para mim, é a capacidade da pessoa de reconhecer que tudo tem um limite, que tenho que saber até onde posso ir no momento em que a minha atitude, o meu pensamento, a minha fala não venha a interferir no desejo, na vontade, ou no pensamento do outro. Então, ética prá mim, ela envolve muito a questão da postura, também. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Mais uma vez, o termo “postura” é trazido nas narrativas, como característica importante na concepção de *Ética*. No entendimento da professora Carolina, os limites do *agir moral* devem ser norteados pelo respeito do espaço do outro nas relações intersubjetivas.

Analisa-se o que foi dito pela professora, e pensa-se que se *Ética* implica na “capacidade da pessoa de reconhecer que tudo tem um limite”, como afirma. Logo, pressupõe-se que o sujeito, deve estar constituído de autonomia para agir moralmente. Sendo assim, pensa-se no conceito de autonomia na constituição e formação do jovem, visto que: “[...] após aceitar o diagnóstico de que há uma “valsa” de valores, é claro que tal dança deve prejudicar sobremaneira as pessoas que buscam em seu entorno os critérios para guiar suas vidas” (LA TAILLE, 2009, p. 45).

Baseando-se em La Taille (2009), também, constata-se que “[...] na área da moralidade, coube a Jean Piaget e a Lawrence Kohlberg verificar que a autonomia é fato raro, mas real. Logo, nem tudo é heteronomia na vida dos homens ou, pelo menos, na vida de alguns deles” (LA TAILLE, 2009, p. 45). Vale lembrar que, para La Taille (2009), a autonomia é uma conquista laboriosa e pressupõe um longo percurso de desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, os processos educativos, em especial, a escola são espaços importantes para a fundamentação e compreensão de conceitos, como ética, moral, autonomia, respeito, responsabilidade, liberdade, democracia, reconhecimento do outro, cidadania, entre outros, para os processos de formação de (re)construção e constituição do conhecimento na formação das culturas juvenis. Encontramos autores que pensam a escola como sendo: “[...] um espaço que propicia as relações humanas, que permite que os jovens possam conviver com as

diferenças, aprender a respeitar os companheiros, compartilhar, aceitar derrotas, lidar com hierarquias” (FAGUNDES, 2000, p. 17).

Em análise de outra narrativa, o professor Fernando foi questionado sobre *Ética e Moral*. Ele demonstrou nervosismo, como se a pergunta trouxesse à tona lembranças negativas de situações vividas por ele e, de forma muito espontânea, expressou-se:

Ética, ô palavrinha que é difícil! Ela mascara, ela vem mascarada! Em nome da ética em 32 anos de Magistério, já vi acontecer muitas coisas, não falar a verdade prá não ferir a ética, não posso me expressar numa reunião de professores prá não ferir a ética e isso vai sempre acontecendo, às vezes, tu estás sentindo o problema, tu estás sentindo o envolvimento e em nome da ética profissional tu não podes abordar (pausa curta). Acho que isso aí é uma coisa que deve ser revista, essa ética! A ética não é prá esconder, não é prá jogar prá debaixo do tapete coisas que estão erradas. Essa ética, ela tem que ser clara, ela tem que ser direta, tem que ser discutida principalmente dentro das escolas. O bom seria se numa reunião, alguém dissesse “Por três minutos não tem ética e a verdade pode ser dita nua e crua, terminou os três minutos, volta a ética”, porque acho que tem muita história hoje, dentro da educação. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nesse relato, questiona-se de que forma a *Ética* pode ser entendida como sendo sinônimo de “faltar com a verdade” ou de não promover a “liberdade de expressão”. Também, se esse entendimento abarca um contingente maior de educadores e a sociedade, pergunta-se, que educação se está promovendo para as culturas juvenis, sendo que, se pensarmos que: “[...] A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a conjunto de normas e prescrições, sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral” (VÁZQUEZ, 2011, p. 24).

Vale lembrar que o professor Fernando, em 32 anos de carreira no magistério, assumiu/assume cargos de professor de Educação Física, de direção da escola e de coordenação de projetos de cidadania. Na continuidade da narrativa, ficou claro que seu relato sobre as questões éticas na escola se refere ao comportamento moral assumido na rede de ensino à qual pertence:

Estou falando da minha Rede Estadual, que a gente tá sabendo que se está caminhando num sentido com objetivo de Ética na escola para chegar no outro sentido. O professor sabe que aquilo não vai dar certo, mas como são normas, como são éticas, tu tens que mais ou menos, tentar fazer a tua parte sem ferir o colega, embora sabendo que o colega não está agindo eticamente nem com seus pares, nem com seu professores, seus alunos. Mas, para não ferir aquela ética, para não tumultuar o trabalho, o local de trabalho, tu tens que engolir seco e deixar que o tempo mostre que aquele colega, aquele professor estava errado (*pausa curta e continua*). Então, acho que a ética atrapalha muito nessa parte, mas ela é muito

necessária, é o mal necessário! Nós teríamos que ter algum momento de discussão, e nós temos fóruns de discussões dentro das escolas, muitos sérios que esta ética, ela poderia ser colocada de lado prá nós irmos no âmbito da questão, e não sair dali enquanto não tivesse resolvido. Se as mazelas da educação fossem resolvidas como tivessem que ser resolvidas, nós não estaríamos hoje entrando em greve. E, hoje dentro das escolas vai se estabelecer outro problema ético, que têm professores que precisam de salário e não vão fazer greve, porque, no outro lado o patrão vai apertar e em nome da ética, colegas que vão fazer greve vão calar. Tenho certeza que vão calar contra aqueles colegas que vão trabalhar, em nome da ética vai se arrastar mais um problema por mais um ano. Então, a ética prá mim é um mal necessário! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nesse relato, evidencia-se que não há distinção entre *Ética* e *Moral*. Assim como o professor Fernando, existem pesquisadores que tem a compreensão de que “Moral e Ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias. Tal sinonímia é perfeitamente aceitável” (LA TAILLER, 2006, p. 25).

Baseando-se nas observações de Vázquez (2011) sobre o tema, solicitou-se que o professor Fernando desenvolvesse mais a sua linha de raciocínio sobre o sentido/significado que ele apresenta, quando afirma que a “ética é um mal necessário”:

Vejo assim, o meu direito vai até onde começa o teu, enquanto eu tiver certeza de que estou fazendo certo, eu tenho direito de acertar e de errar, mas eu não posso cortar a minha trajetória, a minha caminhada por um direito que é teu. Se tu achas determinado problema dentro da escola, tô falando isso dentro da escola, e não é preciso ser a minha, pode ser qualquer escola, se tu achas que o meu problema vai te atrapalhar, acho que tem mecanismos de eu e tu conversarmos sem que o meu problema atrapalhe o teu problema, mas não acontece (*pausa curta, e o professor continua*). Se o meu problema é, porque, eu já estou trabalhando coisa pessoal minha, que eu vivo, se o meu projeto ele tem um caminho, um campo à frente se abrindo, o meu trabalho com meus alunos, ele não pode ser cortado por outro projeto que não tá nem caminhando. Em nome da ética, tenho que ficar quieto, argumentar que o meu projeto vai te atrapalhar e tentar desviar prá tentar chegar no meu objetivo, prá não atrapalhar o teu, porque, sei que a ética do meu colega não vai permitir que ele reclame de mim, e a minha não vai permitir que eu alerte: "o meu projeto pode ajudá-los". Então, estou vendo nesse sentido, tenho experiência própria aqui na escola de projetos que tão indo muito bem e são abortados na frente por problemas éticos, não no meu projeto, mas de pessoas que vão ter que se envolver mais tarde no projeto e não querem se envolver. Em nome da ética eles abortam o projeto que tá bem grande nos alunos, e isso, várias vezes já aconteceu, a ética não permite, porque, vai abrir novos horizontes, vai entrar em outras disciplinas. E, aquela disciplina talvez não esteja preparada prá receber teu projeto, em nome disso nós temos que recuar, por isso, que digo que é um mal necessário! Se pudesse, em algum momento dessa trajetória, dizer assim: "Olha, deixando de lado a ética vou te dizer, isso e isso, e tu me diz isso e isso.". Mas, a gente não tem essa oportunidade, porque, a ética profissional não permite, porque prá mim, pelo menos nesse sentido que digo que não clareio a ética como uma coisa sempre só legal, ela tem também os seus sabores, tanto para falar como para ouvir. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Depois de ouvi-lo, observou-se que se tratava muito mais da problematização de normas morais e de um desabafo do professor, frente aos comportamentos assumidos por ele em relação aos seus colegas de trabalho nas questões morais. No entendimento de Vázquez (2011), o comportamento moral do homem é próprio de sua natureza, enquanto ser histórico, social e prático, isto é, “[...] como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia, que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza” (Vázquez, 2011, p. 28). Chama-se a atenção de que nesta citação de Vázquez (2011) fica evidente a importância das culturas juvenis compreenderem os processos históricos das “morais” que constituem o agir moral do humano em seus múltiplos espaços culturais, através da ética filosófica. Com isso, pergunta-se novamente, como ele entende os conceitos de *Ética* e *Moral*, à qual respondeu:

Poxa, acho que sim! Acho que Moral e Ética é tudo igual, báh! Acho que sim, não parei para pensar isso, mas acho que sim e tem que estar interligadas, moral e ética. Acho que na minha fala anterior já abordei esse caso, mas acho que sim! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Ao mesmo tempo que o professor Fernando afirma que *Ética* e *Moral* possuem o mesmo significado, e, que “não parei para pensar isso”, ele vacila nas suas considerações, buscando a concordância da pesquisadora, o que foi evitado, visto que, a pesquisadora estava na condição de ouvinte.

Ouvindo-o, questiona-se a importância ou não, dos docentes terem domínio sobre os conceitos éticos, visto que nos textos de Fagundes (2000) tem-se que “a educação está comprometida com os valores Éticos” ou pelo menos, segundo o autor, deveria ser essa função dos processos educativos. Logo, em suas observações tem-se: “Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em uma cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade” (FAGUNDES, 2000, p. 17).

Na sequência das entrevistas, solicitou-se que a professora Tereza expusesse o seu entendimento sobre *Ética* e *Moral*. Ela inicia fala:

Eu me preocupo muito com a ética, ou também com a falta de ética, como todo o grupo de profissionais têm uns que veem mais esse lado e outros menos. Tem professor que confunde sua vida particular com a profissional em sala de aula. Os alunos reclamam que às vezes sabem mais da vida do professor do que da disciplina, então eles aprontam, eles estão na idade de aprontar. Também, com relação às

greves, tinha professores que entraram em briga com outros colegas tentando forçá-los a entrar nessa greve, e essa mesma pessoa na segunda-feira estava dando aula, então, acho que professor também é reflexo da sociedade e está um tanto perdido! E, fui educada dessa maneira, de sempre tentar se colocar no lugar do outro, que é o correto! (*pausa curta, e continua*) Já tive situações de estar dando aula e o colega (professor) interromper a minha aula para chamar a atenção de um aluno, achei gravíssimo! Fui prá casa pensando, porque pensa bem, eu estava dentro da sala de aula, o aluno estava comigo e o professor abriu a porta, e não pediu licença, nem disse “oi”, isso inclusive foi bem grave, coloquei isso para a direção e foi feito uma ata registrando a atitude do colega. O professor achou que sua atitude era normal, interrompeu a minha aula, puxou a classe do aluno prá frente, chamou o aluno que não tinha feito uma prova ou alguma coisa assim, e me ignorou como se eu fosse uma porta, uma janela, ou sei lá! E, isso acho que foi um caso que aconteceu no início desse ano. Uma falta de ética enorme, porque estamos trabalhando com jovens, e querendo ou não, nós somos modelos de comportamento para os jovens, adolescentes e crianças. (*pausa curta*) E, vejo, também, quando se vai praticar um estudo com os demais colegas professores ou ler em conjunto, poucos querem. Então, como muitos alunos estão prá terminar o Ensino Médio, para tentar um estágio, um emprego, tem muito professor que está só prá cumprir seu tempo e ganhar seu salário. Isso, também, é falta de ética, acho que tem que se dedicar, tem que estudar, tem que ser exemplo, tem que ser um modelo, onde você for que seja fumar em dependências públicas, aqui nesse horário da manhã até não noto muito, mas tu dizes para o aluno não fumar e o professor está fumando nas dependências da escola, é muito complicado isso! Vejo que falta bastante ética, não sei se é uma doença (*professora ri*) “entre aspas”, atingindo a todas as pessoas, mas vejo isso no meu dia-a-dia, no meu cotidiano. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A professora Tereza, assim como alguns professores colaboradores da pesquisa, refere-se à *Ética* como sendo o próprio *agir moral* regido por “valores” e utiliza-se de exemplos do cotidiano escolar para expor o seu entendimento do tema. No entanto, lembra-se que na perspectiva de Vázquez (2011) esses conceitos são distintos entre si, pois a *Ética*: “[...] tende a estudar um tipo de fenômeno que se verifica realmente na vida do homem como ser social e constituem o que chamamos de mundo moral; ao mesmo tempo, procura estudá-los não deduzindo-os de princípios absolutos ou apriorísticos, mas afundando suas raízes na própria existência histórica e social do homem” (VÁZQUEZ, 2011, p. 27).

Na tentativa de compreender os argumentos apresentados pela professora Tereza sobre o tema, indaga-se, se há distinção entre *Ética* e *Moral*:

Não estudei filosofia na minha vida (*professora ri*), eu não consigo muito ver até onde vai uma e outra, mas acho que *Moral* você traz consigo e a *Ética*, de repente, você pode exercer ela mais. Como é que eu vou te dizer?! Os dois: *Ética* e *Moral* são as coisas corretas, penso assim, não sei se pode me esclarecer melhor, não fiz filosofia e sinto que devo estudar mais a filosofia, pois não tive no meu Ensino Médio, nem na minha faculdade. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Faz-se importante destacar esta narrativa, pois “a práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes” (SEVERINO, 2001, p. 139). A professora Tereza, reconhecendo a sua falta de clareza conceitual e a importância do entendimento das questões éticas, chama a atenção para o fato de não ter tido formação significativa nas questões éticas, tanto na Escola Básica como no Ensino Superior. Dessa forma, a citação da professora “[...] nos leva a uma reflexão sobre o papel e lugar da filosofia no âmbito da formação e da atuação profissional do educador, levando-se em conta os aspectos envolvidos na prática educativa” (SEVERINO, 2001, p. 140).

O professor Rodrigo, inicialmente, foi indagado para que, lembrando-se das questões éticas quando se depara com o agir moral de alguém, o que o faz pensar que aquele sujeito é um sujeito ético, quais as características que determinam se o sujeito é ético ou não:

Ética?! (*pausa curta*) Ética no meu ponto de vista é a forma correta de tudo que tu faz ao longo da tua vida, tanto em casa como no serviço. Acho que tendo ética sempre se consegue chegar onde quer (*pausa curta*). A ética é a base prá tudo, pois tendo ética acho que tu alcanças todos os teus objetivos (*pausa curta*). A Ética é a base da educação, conhecimento, prá tudo! É quando vejo que a pessoa não extrapola, que não vai além dos limites dela, não desrespeita as pessoas, é uma pessoa que procura fazer tudo correto. No entanto, de vez em quando, fazer as coisas corretas não está ao teu alcance, porque tu depende de outras pessoas prá conseguir fazer tudo certo, tudo direitinho. No caso da minha área, por exemplo, eu não consigo dar aula se não tiver material acessível, é complicado responder isso (*professor ri*), não basta tu querer ser ético, porque tem que ter meios prá isso! [...] caminham juntas, mas basicamente não quer dizer a mesma coisa. A Moral e a Ética andam juntas, como é que vou te dizer?! Se tu pregas uma coisa e faz outra completamente diferente, por exemplo, “faz o que eu mando e não faz o que eu faço”, tu não estas sendo ético e nem está tendo moral, pois fala uma coisa e por trás faz outra (*pausa curta*). É mais ou menos isso, não sei se expliquei direito! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na narrativa do professor Rodrigo, os temas *Ética* e *Moral* são enfatizados como sendo o pilar de toda e qualquer relação intersubjetiva e a base para os processos educativos de construção do conhecimento e vivência social.

Destacou-se, no entendimento do professor, que só a vontade do sujeito em querer ser ético não são garantias de exercer a eticidade, pois há questões externas ao sujeito, como o poder econômico, o desejo do outro, as relações de poder que, segundo ele, impedem do sujeito assumir a *autonomia da vontade* nas questões do comportamento humano. Entretanto, Rios (1993) alerta que o sujeito: “Podendo ver melhor a dimensão individual de sua ação-inegavelmente moral-, ele terá mais condições de deixar de atribuir ao “sistema”, aos

“outros”, as razões de seu insucesso ou poderá descobri-las e lutar para superá-las” (RIOS, 1993, p. 63).

Vale mencionar que grande parte das citações dos professores colaboradores sobre Ética e Moral assemelham-se, em sua concepção, e também, ouve-se com frequência nos diálogos, sejam eles, na academia ou em outros espaços sociais, que o tema é compreendido como tendo o mesmo significado. Neste sentido, Tugendhat (1996) em suas pesquisas, afirma que a origem dos termos não leva a uma clareza conceitual, pois se tornam termos técnicos que [...] na tradição filosófica foram por muito tempo empregados como equivalentes [...]” (TUGENDHAT, 1996, p. 36).

4.5 Interfaces da ética: saberes curriculares e culturas juvenis

Neste momento cabe questionar-se sobre a relevância de o docente e de o jovem de Ensino Médio compreender os conceitos éticos, visto que, não são suas especialidades, salvo, os docentes e acadêmicos de Filosofia. No entanto, justifica-se a importância, se pensar-se que, ensinar/aprender, implica em “[...] um processo dialógico e ativo do qual o educador e educando participam, fazendo com que o educador atue como facilitador e como aquele que apoia o educando, possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber” (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p. 97) na promoção da compreensão das questões éticas, como alteridade, autonomia, liberdade, responsabilidade, entre outros, no *mundo vivido*.

Pensando-se na interface da ética na formação das culturas juvenis, os estudos de Severino, Almeida, Lorieri (2011) formulam a argumentação de que não necessitamos ter a obrigação de “dominar todos os saberes”, mas os que optam pela profissão de professor carecem, além de seu saber curricular, “[...] buscar os recursos que lhes oferecem os saberes sobre a constituição e a dinâmica das sociedades, sobre os processos cognoscitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações. (SEVERINO; ALMEIDA; LORIERI, 2011, p. 216)

Neste tópico, dá-se visibilidade das narrativas dos professores colaboradores, quanto ao entendimento sobre a importância ou não da formação ética do jovem de Ensino Médio. Antes de se dar início às narrativas, no intuito de corroborar com essa questão, lembra-se das observações de Cerletti (2009), no que tange, ao entendimento sobre os processos de constituição da “formação”:

[...] atravessar o que os demais (as instituições, os professores, o Estado, etc.) contribuíram para conformar o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente o que se quer ser. Isso supõe o duplo movimento de pensar-se em um mundo, e em consequência, pensar o mundo. Em definitiva, constitui o desafio de transformar-se realmente em sujeito da educação, o que pressupõe deixar de lado as tutelas para converter-se em protagonista da própria formação. (CERLETTI, 2009, p.64).

Entende-se, na perspectiva do autor, que a “formação” não pode deixar de ser autoformação, e isto, implica em *trans-formação* dos processos de humanização. Sendo assim, inicia-se este tópico com a narrativa da professora Maria Eduarda:

É importante, inclusive acho que teria que iniciar desde antes dessa idade, desde mais cedo ainda, e não parar. A gente teria que ter essa formação inclusive na Graduação, porque a gente observa muito, por exemplo, no meu curso que fiz, que isso aí não existia muito nem entre os professores, assim, uma ética, um respeito entre eles, também não tinha. E, é importante, é válido e tá em falta na sociedade a questão de (*pausa curta*), eu falo muito em valores (*professora ri*), porque parece mais assim do dia-a-dia da gente, mas acho que é importante e teria que ter mais claro isso. Na minha formação não tive bem claro, não tive! Por exemplo, a gente não teve filosofia, isso assim, é importante! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação, é enfatizada a importância do tema para o saber curricular e que a mesma não deve restringir-se apenas a grade curricular de Ensino Médio ou da Graduação em Filosofia. Nas palavras de Cerletti (2009) temos que a filosofia tem por tarefa “[...] promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal forma” (CERLETTI, 2009, p. 75). Dessa forma, a filosofia torna-se basilar para “[...] a formação de sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado” (CERLETTI, 2009, p. 74-75).

Conforme o relato da professora Maria Eduarda e as observações de Cerletti (2009), a compreensão das questões éticas só vem a somar para o desenvolvimento dos saberes escolares e a constituição dos processos intersubjetivos para a qualidade de vida individual e coletiva, assim como, a *inclusão* das culturas juvenis na sociedade.

Também, a professora Estefânia ressalta a importância da ética para a formação do jovem, do professor, e da sociedade em geral:

Acho muito importante! Vejo como um ensino muito importante, mas acima de ensinar o conteúdo, acho que o professor que ensina, ele tem que também demonstrar através dos seus exemplos, porque muitas vezes não adiante a gente vir

com o conteúdo e no dia-a-dia, no convívio com os outros colegas, no convívio com os outros professores, eu não demonstrar aquilo que eu ensino! Tenho que ter compromisso, tenho que dar exemplo, tenho que demonstrar para os meus alunos um exemplo de como eu sou eticamente. Aí, entendo que é válido, principalmente para o adolescente! O adolescente, às vezes, ele não tem disposição de estar na aula prá aprender, mas ele observa muito a conduta dos professores fora da sala de aula. A gente é muito observado, aquilo que a gente fala, aquilo que a gente faz, e como a gente se comporta na sala de aula, o jovem é muito crítico! Então, acho importante não só para os jovens, mas prá todos os seguimentos, ensinar ética e demonstrar a minha ética, como que sou como pessoa, é bem importante o exemplo e o conteúdo juntos, eu vejo assim. Acho que é importante sim, deve ser importante prá todas as pessoas! (*professora ri*). (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação da professora Estefânia, os “valores”, como postura, compromisso, moralidade, eticidade, responsabilidade, respeito, empatia, são “valores” indispensáveis na figura do ofício de professor, do aluno e da sociedade.

Neste sentido, o tema Ética, nos saberes curriculares, é visto como um saber que soma nos processos educativos, pois as escolas, em geral, “ [...] são lugares de encontros entre pessoas, saberes, tradições, pensamentos” (CERLETTI, 2009. p. 73). Compreender esses “encontros” de processos de (re)criação e constituição de “valores” da sociedade torna-se um “tempero” indispensável para consolidá-los ou transformá-los, tendo em vista, o ensejo de proporcionar a arte do *bem viver* nas esferas do privado e público da sociedade.

No segmento das narrativas, o professor Missioneiro, além de considerar importante o ensino de ética para as culturas juvenis, observa que este ensino, deveria fazer parte dos currículos de toda a Escola Básica, para a formação do sujeito:

Eu considero fundamental a questão da Ética até nas fases de vida inicial, da vida do jovem, da criança, que seja trabalhado esses seguimentos comportamentais. E, se nós considerarmos no caso as faixas etárias entre 14 e 29 anos, em que o aluno está naquele amadurecimento de conhecimentos, de desenvolvimento maior de sua personalidade, de seus potenciais, eu creio que essa fase é muito significativa, muito importante trabalhar essas questões de ética, de valores, de compreensão, de atitudes comportamentais, de respeito, creio que é fundamental! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Destaca-se, na citação, que a juventude(s) é o período, onde há a consolidação da identidade, do desenvolvimento dos potenciais, e da (re)significação de “valores”, como respeito e compreensão para com a qualidade de vida individual e coletiva.

Nessa perspectiva de entendimento de “valores”, temos que: “Uma educação com valores permite que cada indivíduo descubra e escolha livremente as crenças e as maneiras de viver que melhor o conduzam a um crescimento pleno e à felicidade tão almejada”

(FAGUNDES, 2000, p. 17). No entanto, Cerletti (2009) alerta que o ensino das disciplinas filosóficas, como *Ética* e *Filosofia Política* “[...] implica, em última instância e de maneira central, tematizar criticamente a pertinência dos princípios ou dos valores, ou a significação da norma (o porquê e suas consequências), e não simplesmente a necessidade de sua obediência” (CERLETTI, 2009, p. 71-72).

Também, a professora Luiza ressaltou a importância do ensino de *ética* nos processos de ensino curricular para o jovem:

É importante, porque a gente vive numa sociedade que nem sempre encontramos pessoas que agem de acordo com a *Ética*, com aquilo que de repente a gente julga que deveria ser feito ou não. Acho que é muito importante, sim! Trabalhar com eles de uma maneira bem crítica, que eles saibam se posicionar, que eles saibam perceber que a gente vê muita coisa por aí, por exemplo, a corrupção. Acho que isso é importantíssimo trabalhar, porque entra também a questão de valores, que é importante saber o que tenho que valorizar ou não, pois tem coisas que de repente não tem valor algum e que por não sabermos refletirmos de forma ética acabamos dando valor a coisas que nem tem tanta necessidade, é saber fazer essa diferença, por isso é importantíssimo! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A professora Luiza menciona a importância de ensinar *Ética* para o jovem, pois entende que há a necessidade de que se desenvolva, no jovem, o hábito de se pensar criticamente sobre “valores”, como: certo/errado, pensamento crítico, necessidades, livre arbítrio, escolhas, bem/mal, juízos de valor, reflexão ética, no intuito de exercitar o pensamento/ações de forma autônoma nas suas escolhas.

Com isso, pensa-se que “é no processo educativo que nos vamos configurando como humanos, uma vez que podemos dizer, parafraseando Simone de Beauvoir, que ‘ninguém nasce humano: torna-se humano’” (SEVERINO; ALMEIDA; LORIERI, 2011, p. 210), ou seja, as questões éticas se naturalizam nos processos educativos. E aí se encontra a necessidade do olhar cuidadoso e o domínio de conceitos éticos por parte de quem educa as culturas juvenis e a sociedade de modo geral, assim como, de quem recebe esses ensinamentos.

Lembrando-se do perfil de alunos que são atendidos na escola, o professor Fernando menciona a importância do ensino de *Ética*, para a formação de “valores” do jovem no Ensino Médio:

Acho que é importante para os nossos alunos! A escola é tributária de 14 vilas populares e cada vila tem sua cultura. Eles têm os valores que são completamente

diferentes, tem lei do silêncio, que não deixa de ser uma ética, tem a cultura do eu não sei, eu não falo, não é comigo. E, também tem esses alunos, eles convivem todos no mesmo ambiente que é a escola, às vezes, culturas iguais, culturas semelhante, culturas diferentes, culturas antagônicas, nesse sentido, cultura popular na vila e a escola é o convívio de tudo isso aí. Então, às vezes, numa sala de aula quando o professor chama a atenção de determinado aluno e isso, a gente vê nas reuniões pedagógicas, colegas falando, e tem alunos que aceitam e levam para o pai, para mãe a preocupação de professores, e alguns que não aceitam e já, rebatem ali na hora, já sai falando. Então, acho que é muito importante que a sala tivesse esse ensino de ética junto da filosofia, na filosofia seria um caminho muito bom. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Identifica-se que o professor Fernando delega o ensino de *Ética* para a disciplina de Filosofia, visto que, considera fundamental o ensino de “valores” para o jovem, justificando-se que grande parte dos alunos da escola são crianças e jovens de periferia, e segundo levantamento da pesquisa, esses alunos, na sua maioria vivem em condições de miserabilidade econômica/social/emocional.

Pensa-se que diante da realidade vivenciada pelos alunos da escola, cabe destacar: “a educação precisa garantir aos educandos clara percepção das relações de poder na realidade histórica das sociedades. Sem tal compreensão, os sujeitos não entenderão o significado de seu existir” (SEVERINO, 2001, p. 89). No entendimento desse autor, a educação é uma “prática social”, por isso, deve estar imbuída de “vigilância crítica”, para que a “intervenção educacional” não se transforme em “forte instrumento de dominação e de reprodução de relações sociais desumanizadoras”.

No relato da professora Tereza, também, comunga-se da ideia de que a temática *Ética* deve ser ensinada, construída nos espaços escolares com o jovem:

Acho muito importante, acho que tem que levar isso prá sala de aula, tem que debater, tem que colocar exemplos do dia- a- dia, porque o jovem está se formando, e não pode ser tudo assim, não pode se usar esses clichês prontos que no final tudo dá certo, que brasileiro sempre dá um jeitinho, que eu vou me dar bem, que não da nada. Isso aí tem que começar e é dentro da sala de aula, porque educação se ela for vista assim, ela tem um poder enorme, acho que tem que ser debatido, tem que ser levado prá sala de aula, tem que usar os exemplos que acontecem na cidade, na sociedade, na comunidade onde eles moram, até prá eles verem até quando, até onde vale a pena ser ético ou não. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No discorrer da professora, percebe-se a ênfase que é dada ao papel social da escola para promover a qualidade de vida individual e coletiva nos processos de aquisição e (re)construção entre o conhecimento, o educando, o educador, as relações intersubjetivas e os “valores” vigentes na sociedade. Lembra-se, que nossas ações e pensamentos estão “[...]”

configurado pela nossa vivência emocional, sejam atos que fluem ou que emperram, sejam atos saudáveis ou neuróticos, sejam atos de integração ou de exclusão... todos estão comprometidos com a marca emocional, [...]” (LUKESI, 2011, p. 16). Também, nesse sentido Freire (1982) resgata o papel do diálogo entre os homens, acerca dos problemas que os envolvem, pois segundo o autor, é nesta relação, aonde os sujeitos têm a oportunidade de se expressarem sobre o *mundo vivido*.

O professor Rodrigo, em seu relato, constata que existe a real necessidade de se falar mais sobre as questões éticas nos espaços escolares:

Isso aí tinha que ser mais falado! Acho que tinha que ser mais explicado prá eles, porque até prá mim ficou difícil responder (*professor ri*), de definir ética. Esses termos, esses valores deviam ser mais discutidos em sala de aula. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Fica sinalizado, pelo professor Rodrigo, a sua preocupação em se falar e ocupar os espaços escolares com atividades que desenvolvam discussões e ações pedagógicas permeadas com as questões éticas para a formação juvenil. No entanto, Luckesi (2011) esclarece que para obtenção de êxito das discussões éticas, importante se faz distinguir entre o senso comum e a filosofia as concepções “valorativa da existência”.

Sendo assim, o domínio dos conceitos éticos torna-se indispensável na promoção da autonomia dos sujeitos, pois nas observações de Luckesi (2011) “[...] o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade [...]” (LUKESI, 2011, p. 38), e quando os sujeitos não buscam “criticamente o sentido para a sua existência” acabam apropriando-se do pensamento dominante, correndo o risco de permanecerem na “menoridade”.

4.6 Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas: compreensão e constituição do conhecimento do docente na temática

Conforme exposto no capítulo II, no tópico 2.3 Educação e Políticas Públicas, onde a educação pode ser vista como mediadora nos processos de (re)construção do conhecimento e constituição do ethos e da cidadania, pensa-se que a educação abrange toda a esfera social, e, por isso, merece o cuidado e o desenvolvimento de estudos de Políticas Públicas que promovam a formação do educador e educando no tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas

Políticas Públicas. Sendo assim, recorre-se a concepção de que “[...] o fundamento de toda eticidade se encontra exatamente na exigência de não se referir a dignidade pessoal dos outros sujeitos quando interpelados pela minha ação” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 130).

Imbuída dessa temática na pesquisa, traz-se que: “Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Na investigação ouviu-se a professora Maria Eduarda que afirma ter tido muito pouco ou quase nada de disciplinas na sua formação, que tratassem desse tema em questão:

Muito pouco (*pausa curta*), prá ser bem sincera, muito pouco! Não (*pausa curta*), o que eu tive um pouco e faz muito tempo, foi quando eu fiz o Magistério, na faculdade não tive e faz falta (*professora ri*). O que tenho de conhecimento é de livros que eu li, mas também faz tempo (*professora ri*). Entende assim, não tenho tido muito tempo de leitura, e na Graduação não tive, o que tive pouco, mas pouco mesmo, foi no magistério, ou seja, foi a nível de Ensino Médio, faz muito tempo. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Em meio a justificativas e desculpas por não ter muito conhecimento sobre o tema, a professora reconhece que há uma lacuna em sua formação em relação à temática. E, mesmo agora, não tem preenchido essa lacuna, sendo que, reconhece a importância do docente dominar ou ter clareza sobre essas questões éticas, para interagir com os saberes e as relações sociais do espaço escolar e de outras esferas sociais. Visto que a educação tem o alcance de abranger “[...] os processos formativos que se desenvolvem na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CARNEIRO, 2012, p. 37).

Também, a professora Estefânia reconhece a lacuna em sua formação sobre o estudo da temática:

Eu não tenho, não lembro onde estudei Ética, porque eu sou de uma família que nós, através do nosso convívio em casa, nós temos uma postura ética. Então, a ética prá mim é a minha aprendizagem através da vivência com a minha família, do respeito com os mais velhos, do respeito ao compromisso entre nós os familiares, o que eu passo para os meus filhos. Não me lembro de ter lido nada muito específico, nem na Graduação, não lembro de ter lido um documento específico tratando sobre ética. (*pausa curta*) Mas, sou uma pessoa que tenho um pouco de dificuldade, porque quando digo, sim é sim, e quando digo, não é não. Vejo que às vezes a sociedade me cobra um documento prá que eu firme, prá que não venha depois faltar com a ética, vejo que algumas colegas, às vezes me questionam, me perguntam, porque prá mim a ética é tão natural. Procuro ser ética, procuro me manter na minha posição, mas sei

que isso, às vezes é mais documentado, é aprendido, mas não vejo a ética como alguma coisa que se deve aprender, acho que ética é uma coisa que você deve adquirir com a convivência da sua família, com a história, com a cultura da sua família, com a cultura do seu povo, dos seus pais. (*pausa curta*) Se, todos já tivessem adquirido isso, não precisaria aprender, ou fazer uma prova, ou algum conceito que venha de fora. Prá mim, desde o nascimento, desde quando a criança vem ao mundo no hospital, o nome, o significado do nome, hã, o respeito pelos mais velhos, a responsabilidade, tudo isso, prá mim é ética. Mas não que eu tenha lido, ética é assim e assim, eu procuro ser ética desse jeito que aprendi. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No diálogo, assim como em outros já tratados, o tema é entendido como “valor” constituinte do sujeito, e esse “valor”, segundo o entendimento da professora, está naturalizado nela através da educação familiar. Visto que a escola seria um meio de aprimoramento desses “valores”, através das relações construídas entre os saberes curriculares e as relações intersubjetivas. Sendo assim, “a exigência da necessidade ética emerge no exercício da ação interpessoal, ou seja, ela se impõe prioritariamente quando está em pauta o agir em relação a outras” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 130).

Neste sentido, “[...] a filosofia é uma força, é o sustentáculo de um modo de agir. É uma arma na luta pela vida e pela emancipação humana” (LUCKESI, 2011, p. 40) nos processos de humanização. Entretanto, lembra-se que “governos que, de um lado, alijam a filosofia como subvertora da ordem, de outro, contratam especialistas para criarem um pensamento, uma forma de conceber o mundo que garanta a sua forma de administrar politicamente o povo e a nação” (LUCKESI, 2011, p. 40).

O professor Missioneiro ao ser solicitado a manifestar-se sobre a sua formação sobre o tema da pesquisa, esclarece:

É, em termos de ética nós temos, hã, materiais que nós recebemos do MEC, materiais que nos dão apoio nesse sentido, apoio de resultados de estudos, de pesquisa que o MEC nos fornece prá gente ter esse subsídio, prá conseguir no caso, ter as definições e o segmento com o nosso aluno. (*pausa curta*) Disciplina específica, no caso, não tenho lembrança que a gente tivesse disciplinas específicas de Ética. Mas, a Ética, no caso, é como eu vejo, ela passa a ter as suas ações intrínsecas dentro dos conteúdos, dentro dos comportamentos, dentro das atitudes, dentro das responsabilidades que a gente vai adquirindo no decorrer das atividades. (*pausa curta*) Já coloquei que não tenho lembrança de ter tido uma disciplina específica de ética conceitual, mas acho que ética se trabalha numa contextualização no momento em que o professor, no caso, nos atribui uma tarefa, no momento que a gente cumpre aquela tarefa, no momento que o professor nos cobra certos e determinados comportamentos, nos cobra certas atitudes, então, eu vejo a ética também, nesta contextualização. Não tenho lembrança de disciplinas específicas de ética. Nem no Segundo Grau! O meu Segundo Grau é da época de Cristo ainda! (*risos do professor*) É que no caso, existem vários tipos de materiais que são fornecidos, mas a gente identifica, a gente valoriza no caso, aqueles que tratam mais

diretamente da questão ética, do comportamento, das atitudes, do respeito, das igualdades, do reconhecimento dos limites e das potencialidades. Não posso, não vou te definir se é o documento x ou y. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No primeiro momento de sua narrativa, o professor Missioneiro afirma que o MEC (Ministério da Educação e da Cultura do Governo Federal) fornece material de Políticas Públicas para a formação dos docentes na temática “Ética, Cidadania, Juventudes nas Políticas Públicas”, mas não esclarece qual seria esse documento, também, informa de não se recordar se em algum período de sua formação teve aulas específicas que abordassem o tema em questão.

No decorrer de sua narrativa, retoma a definição de *Ética* como sendo a forma comportamental baseada na responsabilidade do sujeito, e que tal comportamento perpassa as relações humanas e o saber curricular. Destaca-se na citação “valores”, como respeito, igualdade, liberdade sendo parte constituinte da *Ética*, e que, segundo o professor, se ensina através do exemplo do professor ou de alguém que se propõe a educar. Entretanto, nos textos de Severino e Fernandes (2011) indaga-se “de onde vem o valor dos valores? Onde se funda a consciência moral?” Para os autores: “O valor fundante dos valores que fundam a moralidade é aquele representado pela própria dignidade da pessoa humana, ou seja, os valores éticos fundam-se no valor da existência humana” (SEVERINO; FERNANDES 2011, p. 138), ou seja, “[...] o próprio homem já é um valor em si, nas suas condições de existência, na sua radical historicidade, facticidade, corporeidade, incompletude e finitude, enfim, na sua contingência” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, P. 139).

Já, a professora Luiza, durante o diálogo menciona os PCNs, mas observa que não fez/faz nenhuma leitura específica sobre o tema:

Particularmente, eu te dizer que li especificamente, ou que parei prá ler, não! Mas, a gente na escola tem um grupo bom, quando a gente se reúne. Nós fizemos as nossas reuniões, e temos uma supervisora que é muito boa, e ela nos coloca a par. Nós fazemos estudos, quando há necessidade, e o tempo deixa também, porque a gente tem um tempo muito curto. A gente tem os nossos estudos, a gente lê, conversa sobre todas essas questões, mas eu dizer prá ti que peguei o livro e li, não eu não li! O que leio, o estudo que tenho à respeito de PCN e tal, é o que a gente conversa sobre o assunto aqui na escola. (*pausa curta, silêncio*) Olha, faz bastante tempo, mas acho que a gente sempre, durante a minha graduação foi justamente essa questão do senso crítico. Acho que isso a gente é muito cobrado, muito trabalhado, de saber, de ver o que acontece, e quais os valores que implicam cada uma dessas coisas, acho que é nesse sentido que tive. Disciplina? (*pausa curta*) Talvez as disciplinas ligadas a Filosofia da Educação. Lembro que tive Filosofia da Educação, ou Sociologia. Na Sociologia nós trabalhávamos muito com debates. E, como terminei a faculdade numa faculdade católica, nós tínhamos cultura religiosa. As questões de educação e

tal, eu tive lá em Uruguaiana, no caso foi quando terminei a faculdade. Aqui fiz o início, fiz mais a parte prática. A parte relacionada ao Português, Inglês, Literatura, teoria, essas coisas todas. E, aí essa outra parte fiz lá, nós tínhamos essas três disciplinas por dois semestres. (*pausa curta*) Que eram disciplinas ligadas. Mas, isso, já faz bastante tempo. Hoje a coisa está bem diferente (*risos*). (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Dentre as narrativas desse tópico, esta é a primeira narrativa que relata ter tido aulas específicas na Graduação que contemplavam a temática da pesquisa. A professora Luiza esclarece que a abordagem do tema se dava na forma de debates nas aulas de Sociologia. Sendo assim, retoma-se o pensamento freireano, no qual concebe que o docente: “[...] tanto lida com sua liberdade quanto com sua autoridade em exercício, mas também lida diretamente com a liberdade dos educandos, o educando deve respeitar esta liberdade bem como a construção da autoridade” (SOUZA, 1998, p. 114).

Dando segmento às entrevistas, a professora Carolina, manifesta-se:

O que mais a gente analisou em nível de escola foram os PCN's, e as Diretrizes Curriculares. E, eu não sei dizer se esses documentos atendem a necessidade de formação ética do jovem, porque vejo que a formação, ela se dá num conjunto, e não especificamente só na escola. Acho que o ensino de ética vem nos ajudar em um momento em que dá abertura para que as escolas venham trabalhar com essas referências no currículo escolar. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Lembra-se que a professora em questão, ocupa a coordenação pedagógica da escola, e quando inquirida sobre o seu conhecimento do tema, ela se refere que nas reuniões de professores são analisados os temas na perspectiva dos PCNs. No entanto, seus colegas, com exceção da professora Luiza, não mencionam os documentos, PCNs, como parte dos estudos nas reuniões da escola.

O professor Fernando, quando indagado, esclarece:

Não me ateno detalhadamente na literatura, pego mais na emergência. Agora dentro de Políticas Públicas não tenho lido nada, a não ser jornal, alguma revista que trate de educação, que traga um problema, porque nós temos projetos dentro das escolas advindos de Políticas Públicas, mas sobre autor determinado não tenho. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O curioso nessa narrativa é que o professor coordena os projetos de cidadania na escola, e desconhece qualquer documento que trate dessas questões éticas. Sendo que “a luta

pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico no qual se desencadeia o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão” (ARROYO, 1998, p. 80).

A professora Tereza justifica o seu desconhecimento de documentos de Políticas Públicas em função do excesso de carga horária que desempenha no magistério:

Sinceramente, não posso citar autores. Assim, vê minha carga horária, eu leio muito pouco, mas leio. Esse é o primeiro ano que estou trabalhando Literatura, então, foquei bastante à pesquisa da Literatura, porque me formei há quinze anos e trabalhava Língua Portuguesa e agora estou trabalhando Literatura (*pausa curta*). Na minha formação, não se trabalhou, não lembro, não recordo, faz dezoito anos que me formei. Não me lembro de ter trabalhado especificamente a Ética, não sei se é porque, era uma cidade pequena, onde eu estudei e que a gente via sempre os nossos professores, eles eram exemplos prá nós do que é correto, do que é ético. A gente procurava seguir isso aí, nossas disciplinas não tinham especificamente essa discussão sobre a ética na faculdade. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A professora afirma que não tem nenhuma leitura específica sobre o tema, mas revela que o entendimento que ela possui de *Ética* na sua formação, decorre dos exemplos de comportamento de seus professores. Pensa-se no que foi dito pela professora Tereza, quanto a sua constituição de modelo de eticidade, pois “[...] o educador, em sua prática, pode comprometer-se com o “pensar certo”, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p. 42).

No segmento das entrevistas, o professor Rodrigo informa:

Atualmente, não tenho pegado muita coisa disso aí prá ver, prá ler. Na faculdade a gente dá uma olhada meio por cima (*professor ri*) entende?! Até, porque depois que comecei a trabalhar li mais livros sobre a minha área que é o esporte. A gente vai deixando meio de lado essas coisas prá pegar e ler, ter mais conhecimento (silêncio). Teve um professor que falava muito sobre ter compromissos, aconselhando-nos a não falar além do que tu sabe, pois devemos ir até onde sabemos, e não passar dali, porque se passar vai complicar (*professor ri*), vai chegar alguém que vai te perguntar alguma coisa que esta além do teu conhecimento. Então, seria mais ou menos isso, é tu ires até onde tu sabes, além daquilo ali tu não pode transmitir, ou se não tu vais estar transmitindo alguma coisa errada, ou na forma de se expressar. Se tu queres ir além dos teus limites tem que pesquisar e ler mais prá não perder a ética, a moral! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No relato, o professor Rodrigo narra que teve disciplinas relacionadas a Políticas Públicas na Graduação, mas reconhece que não se comprometeu em aprender o tema. Buscando em sua memória, o professor destacou a importância do docente ter “valores”, como compromisso com a verdade, domínio dos conteúdos ensinados, e dessa forma,

assumindo uma “postura” coerente com o seu discurso e o agir moral. Essa perspectiva de pensar-se a temática, o professor Rodrigo tem como referência, um dos seus professores de Graduação, que segundo ele, aconselhava a ter esse tipo de “postura” no agir moral.

Reduzir a formação do educador apenas a sua, especificidade, tem sido problematizado por alguns pesquisadores, dentre eles, Severino, que argumenta: “[...] Essa atividade deveria ser uma autêntica *Bildung*, formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais, em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação” (SEVERINO, 2001, p. 142).

Sendo assim, lembra-se que não se pretendeu, aqui, fazer “acareações” com os discursos dos professores colaboradores ou prescrever formas de comportamento para a *arte do bem viver* nos espaços escolares e na sociedade, e sim, dar visibilidade ao que os professores colaboradores da pesquisa têm internalizado nos seus processos de constituição do pensamento e de ações vivenciadas com as questões éticas.

4.7 Filosofia e currículo de Ensino Médio: sentidos atribuídos pelos docentes para a formação juvenil

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a Filosofia, em especial, a Ética, é importante para o currículo de Ensino Médio na formação da eticidade do jovem, sendo que, conforme sugere Kohan (2009, p. 83) “[...] ensinar e aprender filosofia é uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos.”.

Pensando-se nas narrativas dos professores colaboradores, no que diz respeito à importância da Filosofia nos processos educativos do currículo de Ensino Médio, tem-se que a educação é compreendida e legitimada “[...] enquanto for uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, se for efetivo investimento em busca de melhores condições para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica” (Severino, Fernandes, 2011, p.143), caso contrário, a educação, torna-se mediadora dos processos de manipulação e cristalização ou naturalização de formas de mau uso de poder. No entanto, lembra-se que a Filosofia “[...] não transforma uma ordem social para instituir outra, mas

transforma uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem” (KOHAN, 2009, p. 83).

Sedo assim, as narrativas deste tópico, iniciam-se com a professora Maria Eduarda, que destacou a importância da Filosofia no currículo de Ensino Médio, afirmando que “nunca deveria ter saído do currículo”:

Olha, importantíssimo, demais, na verdade nunca devia ter saído do currículo! E, foi algo que tinha um discurso entre os professores, que tinha que voltar, que era necessário e que a ditadura militar tinha tirado, porque ensinava a pensar, e que realmente ensina (*professora ri*). Não é ensinar, mas te abre mais possibilidades, pois te esclarece mais coisas. Só que daí, quando teve as reuniões pra alguma disciplina abrir mão de uma hora aula pra que entrasse a Filosofia e a Sociologia, ninguém queria (*professora ri*) ceder seus horários pra essas aulas. (*pausa curta*) Então, tem uma distância entre o discurso e a nossa prática, é como sempre falo, pois antes quando não tinha se fazia muito debate, se questionava, se falava que tinha que voltar, que era necessário, como realmente é, e eu acho que tinha que ter voltado como voltou. Mas, na hora que um professor, por exemplo, um professor de qualquer disciplina tem que abrir mão de uma hora aula, e de repente pegar uma turma a mais pra compensar, eles não querem, aí, eles esquecem a discussão da importância da volta da Filosofia e da Sociologia. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Embora a maioria dos colegas da professora Maria Eduarda reconhecessem a importância da Filosofia para o currículo de Ensino Médio, em 2008, a professora lembra-se da resistência que eles apresentaram para adaptarem-se aos horários rearranjados para a *inclusão* da disciplina de Filosofia no currículo da escola, evidenciando, assim, o abismo existente entre os discursos ideológicos de seus colegas e as suas ações nas questões concretas do dia a dia na escola. Com isso, questiona-se nas questões educativas o real interesse que temos pela Filosofia no currículo de Ensino Médio, visto que, como observa Kohan (2009): “A tarefa de descolonizar o próprio pensamento é infinita. E se a postula não só para ensinar filosofia, mas também para uma educação filosófica” (KOHAN, 2009, p. 85).

Na citação temos, segundo a professora, o destaque de que a Filosofia “ensina a pensar”, pois “[...] ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos” (KOHAN, 2009, p. 83). Sendo assim, pode-se afirmar que: “A ética contemporânea entende que o sujeito humano se encontra sobre as injunções de sua realidade natural e histórico-social, que até certo ponto o conduzem, determinando seu comportamento, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva” (SEVERINO; FERNANDES, p. 141).

A professora Estefânia, também, destacou a importância da Filosofia para o currículo:

Acho bem importante, muito importante! A única dificuldade que vejo, é que os conteúdos em si, eles são postos para os alunos como mais um conteúdo e muitos adolescentes estão despreparados. Eles não sabem a importância da Filosofia dentro da sala de aula, e categorizam como se fosse um conteúdo a mais, hã, “é Filosofia, hã, é Matemática”. Não sabem que é uma disciplina muito importante pra eles, pra vida deles, pras relações que eles vão ter no trabalho, na empresa, na própria escola e na família! (*pausa curta*) São conceitos que os jovens deveriam aprender, sim! Mas, não pra decorar pra uma prova, eles deveriam aprender pra vida deles, então, acho que a principal dificuldade não é a introdução da filosofia no contexto escolar, a dificuldade é fazer com que os alunos percebam a importância da filosofia no contexto escolar. Teria que ter um resgate com eles, de dizer esse conteúdo não é um conteúdo só pra prova, pra vocês passarem, ou pra decorar a definição de ética, é um conteúdo que vocês precisam internalizar pra se comportarem diferente, frente a vários ambientes, a várias situações da vida. (*pausa curta*) No entanto, eles veem como um conteúdo a mais, que vai preencher uma carga horária a mais, que vai tirar um período da Matemática. E, isso não só para os alunos, mas em relação aos professores também, vai entrar Filosofia, vai diminuir a minha carga horária e eu vou perder carga horária, enfim, falta uma conscientização da importância como se fosse uma propaganda, é importante por isso e por isso. (*pausa curta*) Têm conteúdos que não são pra decorar, vejo assim, são conteúdos que são pra entender e pra levar pra vida, pois não é uma prova que vai definir quem conhece a ética, ou quem pratica ética ou não, não vejo por aí! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A problematização destacada pela professora Estefânia no que diz respeito à forma, como/para que, se ensina os conteúdos curriculares para os jovens, Filosofia, não se restringe apenas a disciplina de Filosofia, mas é um problema que se estende as demais disciplinas, que segundo alguns estudiosos, educandos, educadores, o modelo atual de currículo, não dá conta dos anseios dos atores envolvidos, que visam os processos de transformação da (re)construção do conhecimento para as conquistas da autonomia, liberdade, alteridade, reconhecimento do outro, no *mundo vivido*.

Desse modo, pensa-se nas análises que Kohan (2009) vem desenvolvendo sobre “As antinomias da disciplina filosófica” em seu livro, aonde o mesmo, destaca:

Levantamo-nos contra o que proibiria a filosofia e insistimos para que, fora da sala de aula, em outras disciplinas e em outros departamentos, ela se abra a novos objetos sem nenhum limite por princípio, e recordar que ela já estava presente ali onde não queríamos sabê-lo, etc. (KOHAN, 2009, p. 87).

Na citação de Kohan (2009) identifica-se o problema de que a Filosofia não se restrinja apenas, a “[...] circunscrição que confinaria a filosofia em uma aula ou em um curso, um tipo de objeto ou lógica, um conteúdo ou uma forma fixa” (KOHAN, 2009, p. 87). Contudo, segundo o autor, “[...] de um modo igualmente legítimo, deveríamos reivindicar a unidade própria e específica da disciplina” (KOHAN, 2009, p. 87).

Assim como as professoras Maria Eduarda, Estefânia, o professor Missioneiro afirma que a Filosofia é importante para o currículo de Ensino Médio:

Acho uma disciplina fundamental, que vai desenvolver as habilidades da compreensão, do pensamento, desenvolver habilidades mais intelectuais. Creio que é importantíssimo dentro do currículo do Ensino Médio! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor Missioneiro também destaca, em seu comentário, que o ensino de Filosofia no Ensino Médio abre possibilidades do jovem organizar seus pensamentos de forma crítica e compreensiva diante das questões do *mundo vivido*. Sendo assim, reporta-se aos escritos de Obiols (2002), onde afirma: “Como dizia um ilustre professor: “Saber filosofia é como saber nadar no mar... não se chega a lugar algum. Não se nada no mar para chegar à África, por exemplo, mas diferenciamos claramente a este último...” (OBIOLS, 2002, 87).

A professora Luiza, além de destacar a importância da Filosofia, observou que a mesma, deveria ser ministrada desde as Séries Iniciais. Ela cita, como exemplo, seu filho, que estuda na sexta série de uma escola particular da cidade:

Acho muito importante fazer desde cedo, levar a filosofia para a vida do aluno, para o conhecimento do aluno. Algumas escolas, escolas particulares até tem muito mais cedo do que isso! Sei, porque meu filho que está na sexta série tem filosofia, e a gente olha o caderno e vejo no caderno de filosofia que ele faz trabalhos com o que é o “poder”. Acho importantíssimo começar cedo essa história toda, do entender o que é o poder, prá que serve o poder, todas essas questões são muito importantes. A filosofia desde o início do Ensino Médio é importantíssimo, essencial prá fazer pensar! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Segundo a professora, desde que seu filho começou a ter aulas de Filosofia, o seu comportamento e forma de pensar, teve um “salto” de amadurecimento, no que diz respeito, a forma de indagar e de agir frente às situações das vivências dele. Na busca de entender o motivo da mudança de seu filho de ver as coisas, a professora mencionou que começou a acompanhar o que estava sendo ensinado nas aulas de Filosofia, pois o filho falava dessas aulas com entusiasmo. E, concluiu que, diante das mudanças de seu filho no pensar/agir, a disciplina de Filosofia se faz importante no saber curricular, para que o jovem desenvolva o pensamento crítico, e, também, que tenha maturidade para as escolhas frente à adversidade da vida.

Diante do exposto pela professora Luiza, sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio, buscou-se em Obiols (2002) a reflexão de que “[...] o ensino de filosofia pode ser um ato de produção filosófica. Ensinar filosofia não é apenas “falar”, nem no ensino de filosofia fala apenas o professor, senão que há um diálogo com os estudantes e com a filosofia mesma” (OBIOLS, 2002, p. 100), para oportunizar a autonomia de quem educa e aprende.

A professora Carolina reafirma a análise que seus colegas fazem sobre a volta e o papel da Filosofia no currículo de Ensino Médio:

O que a gente analisou a nível de escola, é que a filosofia tem um papel fundamental na formação dos nossos jovens, porque ela favorece a reflexão, o pensamento crítico, o conhecimento de si e do outro, então é uma filosofia de primordial importância no currículo escolar. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Ela reforça, em sua narrativa, que de comum acordo os professores da escola, reconhecem a importância da Filosofia no currículo de Ensino Médio para o desenvolvimento do “pensamento crítico”, “o conhecimento de si e do outro”, na formação do jovem. No entanto, lembra-se que na perspectiva de GALLO e KOHAN (2000) o professor que assume o papel de reproduzir “aquilo que já foi dito, não é de fato, um professor de filosofia”, pois segundo os autores “[...] o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182), ou seja, “[...] a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182).

Quando questionado sobre o tema, o professor Fernando discorre:

Olha, não convivo direto com a sala de aula, mas conversando com professoras de Filosofia e vendo os trabalhos que são expostos na área externa da escola, acho que é uma coisa que eles tão aceitando bem, tá contribuindo prá sua formação, e tem ajudado muito. E, desde 2008 prá cá se tem notado alguma coisa bem diferente, principalmente em sala de aula, os trabalhos em grupo, o trabalho individual, aparece nos trabalhos. Não tenho muito convívio, mas vejo frutos através dos trabalhos. A Filosofia está entrando especificamente prá trabalhar com o jovem, tenho certeza que vai dar muito certo, vai ser uma mão na roda, a escola que tiver no seu currículo, e eu não sei se é só o Ensino Médio, é só o Ensino Médio que terá, ou é os jovens de 14 anos em diante, Fundamental também vai ter? Acho que é importante, mas, está visto que a escola está sendo responsável por tudo isso aí, o pai, a mãe, a família tá jogando cada vez mais prá escola! Olha, vou mais longe, porque os alunos estão na escola por causa da assistência do governo, se não fosse bolsa família, se não fosse bolsa alimentação, os alunos não estariam na escola, estariam já trabalhando em algum lugar. A gente nota pela nossa clientela que seria

assim. O que mantém o aluno na escola é a bolsa família, ético ou não, é isso que mantém! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor refere-se que, desde o retorno da Filosofia para o currículo de Ensino Médio, como disciplina obrigatória em 2008, os resultados de sua volta vêm repercutindo de forma positiva nos trabalhos do jovem na escola. Também, em tom de contrariedade e ânimo exaltado, mencionou que os jovens que estudam na escola são oriundos das quatorze vilas que ficam no entorno da escola, e, segundo ele, a maioria dos alunos permanecem na escola em função da “Bolsa Família²⁶”.

Vale lembrar que a escola está localizada em um bairro de classe média da cidade, e que é muito grande a diferença da realidade de condições econômicas/sociais de seus alunos e o bairro da escola. Portanto, em função do que o professor Fernando discorreu, e da sua afirmativa de que “[...] o que mantém o aluno na escola é a bolsa família, ético ou não, é isso que mantém!”, buscou-se em Vázquez (2001) sobre a análise das desigualdade/igualdades sociais, para compreender o contexto narrado pelo professor, pois, segundo Vázquez (2001):

Embora seja certo que não se pode fazer da igualdade - como também da desigualdade - um absoluto, já que dentro do processo de autorealização não se imbricam sempre com a justiça ou a injustiça em um único e no mesmo sentido, também é certo que, nas condições concretas de um mundo como o nosso, onde predominam a pobreza, a exploração e a marginalização, e com elas as desigualdades mais infernais, a prioridade fica com o imperativo igualitário de reduzir, enquanto não puderem ser abolidas tantas e tantas desigualdades. (VÁZQUEZ, 2001, p. 133)

Dessa forma, nas observações de Vázquez (2001), busca-se pensar sobre as medidas de Políticas Públicas proporcionadas pelo Estado, para a diminuição das desigualdades sociais, no que diz respeito, as populações menos favorecidas do nosso país. Questiona-se, também, a compreensão que o professor Fernando possui sobre o conceito de ética, diante das desigualdades sociais vividas pelos seus alunos, visto que, de acordo com La Taille (2006, p. 49) a Ética nos convida a seguinte pergunta: “que vida eu quero viver?”, portanto, a questão da felicidade ou “vida boa”.

²⁶ “O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País.”. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acessado em: 15 de janeiro de 2013.

Dando segmento as entrevistas, a professora Tereza narra o seu “estranhamento” e, ao mesmo tempo, o “reconhecimento” da transformação que a Filosofia vem proporcionando no comportamento do jovem na escola:

Olha, acho importantíssimo! Na minha época não tinha Filosofia, nem Sociologia. Vejo que falta isso, porque vejo as colegas de filosofia falando, os alunos falando, daí pergunto “O que que é isto?”. Na época que estudei não tinha, tinha só Educação Moral e Cívica (*professora ri*). Acho que é muito importante, tanto é que tem uma experiência na minha outra escola que os alunos do Ensino Fundamental (sétima, oitava série) começaram a participar de oficinas de filosofia, e na semana passada eles apresentaram um teatro, eram monólogos, coisa mais linda, escritos deles mesmos refletindo “quem sou, o que quero, prá onde eu vou, qual a minha importância na sociedade”. Eles mesmos construíram o texto, apresentaram prá direção, funcionários, pros pais, colegas, tudo na escola, e isso foi através da filosofia! Meninos que na sala de aula são tímidos, meninas foram lá prá frente, subiram no palco! As pessoas têm que parar prá pensar e acho que a filosofia faz isso com os alunos, porque eles não param, eles acham que tudo é muito rápido, na velocidade da tecnologia. A filosofia aliada mesmo à tecnologia, mas que façam que reflitam um pouco, pensem afinal “o que é que eu quero; o que estou fazendo aqui?” (*pausa curta*) Olho com aplausos a volta, mesmo! Inclusive tem momentos que algum professor tem carga horária maior, e diminuiu prá entrar a Filosofia e a Sociologia, mas acho isso muito bom, só vem a somar! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na entrevista, tem-se que a professora Tereza não teve aula de Filosofia, mas sim, Educação Moral e Cívica na sua formação, e ela vêem com entusiasmo as consequências positivas das oficinas de Filosofia que estão acontecendo em outra escola que leciona, oficinas estas, promovidas por Projetos de Extensão entre a Universidade Federal de Santa Maria e a escola.

Dessa forma, pensa-se na posição que Obiols (2002) assume quanto ao ensino de filosofia, a saber: “Nós sustentamos que os estudantes podem, de forma gradual, aprender filosofia e aprender filosofar, e que um processo de ensino filosófico deve colocar de forma simultânea e articulada ambos os propósitos.” (OBIOLS, 2002, p. 105).

No segmento das narrativas, o professor Rodrigo teve dificuldades para expor sobre o tema, mas entre silêncios/pausas, tem-se:

Filosofia. (*pausa longa*) Quais os conceitos?! Não sei dizer, esse ou aquele conceito aprendido em filosofia, mas o respeito, ter limites (*pausa curta*), principalmente ter limites, porque tem alunos que extrapolam (*professora ri*), falam quando não é prá falar na aula e acabam indo prá vice-direção. Acho que isso vem de casa, ou seja, 75% da educação vem de casa os outros 25% aprende-se na escola entre professor e alunos, e junto com o conhecimento que venha supostamente adquirir na escola, visto que, têm uns que vêm passear. Nesse sentido, a volta da Filosofia no currículo é um ganho prá escola. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Para o professor Rodrigo, a “volta da Filosofia” veio beneficiar a qualidade de ensino e as relações intersubjetivas na educação escolar, no que tange a “valores”, para o movimento de (re)construção do conhecimento, pois em sua narrativa, ele chama atenção para o fato de a família ser responsável por grande parte dos ensinamentos de “valores” para o jovem, e que a escola é coadjuvante nesse processo. Nesse sentido, pensa-se na “volta da Filosofia” ao currículo de Ensino Médio, considerando as observações encontradas em Obiols (2002), de que:

Deve ficar evidente que em matéria de aprendizagem de procedimentos e atitudes no terreno filosófico, acima de qualquer técnica, exercício, método, hábito, atitude ou valor determinado, será necessário incluir como forma de meta-procedimento e meta-atitude, o exame crítico de qualquer procedimento ou atitude determinada. (OBIOLS, 2002, p. 108).

Tal perspectiva se dá, segundo Obiols (2002), porque a filosofia “[...] constitui uma disciplina ou um âmbito do conhecimento *sui generis*, no qual, diferentemente das ciências particulares, todos os seus pressupostos podem, eventualmente, ser objeto de crítica” (OBIOLS, 2002, p. 108).

Destacam-se nas narrativas, deste tópico, que a Filosofia tem o papel de desenvolver a habilidade de pensar criticamente, assim como, desenvolver a compreensão dos “valores”, tais como responsabilidade, respeito, liberdade, reconhecimento do outro, comprometimento, sendo que, “[...] os valores éticos, a que somos sensíveis, como tudo o mais que é humano, se expressam concretamente sob formas culturais. Nem podia ser diferente, pois é toda a existência humana que necessita de mediações para se efetivar” (SEVERINO; FERNANDES. 2011, p. 143).

4.8 Interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio: dificuldades e facilidades que os docentes encontram com a temática e seu saber curricular

No contexto atual dos processos educativos de Ensino Médio, tem-se em voga o discurso de que “[...] a educação agora é para a vida, [...] o conhecimento escolar será contextualizado e fará sentido para o aluno” (LOPES, 2008, p. 94). Por isso, indaga-se quanto à proposta de Interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio, contido nos documentos de Políticas Públicas, em especial, PCN e, de modo geral, presente nos discursos

de pesquisadores e professores, sendo que, o aluno do secundário, de modo geral, ainda, continua “[...] perplexo no meio dessa selva filosófica, diante dessa sucessiva plantação e derrubada de árvores filosóficas, sem que saiba realmente à sombra de qual se proteger” (VÁZQUEZ, 2002, 46).

Sendo assim, buscou-se ouvir os professores colaboradores sobre como compreendem esse tema. Dando-se início as narrativas com a professora Maria Eduarda admite não possuir domínio sobre o assunto:

Acho que falta prá mim mais clareza do que é, o que vem a ser, de repente é uma deficiência na formação. Hãn, falo bem claramente que meu conhecimento é do senso comum, não tenho uma visão bem aprofundada. E, prá trabalhar interdisciplinarmente é preciso tempo prá que se faça, pois para que se trabalhe integrado tem que ter tempo prá se fazer reuniões, prá se trabalhar junto. O trabalho integrado não é simplesmente trabalhar nas mesmas disciplinas, nos mesmos períodos, no mesmo tempo, assim, como tem gente que pensa! (*pausa curta*) Integrar é trabalhar no mesmo período da História, mesma época na Geografia e não é só isso, acho que vai mais além, acho que também, falta clareza do que seria essa interdisciplinaridade para os professores. Eu assumo que prá mim, falta mais esclarecimento sobre isso! Bem, muitos professores acham que estão fazendo, mas não é, no meu ponto de vista, não tão fazendo, não é bem assim, se pensa que faz, mas na verdade acho que não, é mais a nível de discurso mesmo. (Coleta de dados, 2012).

Fica claro, no relato da professora que a Interdisciplinaridade da Ética no currículo de Ensino Médio é uma proposta implementada nas Políticas Públicas desde 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que ainda carece de *formação continuada*, de gestão, de tempo, de métodos pedagógicos, enfim, um conjunto de ações educativas para que os professores, efetivamente, possam trabalhar de forma conjunta e interdisciplinarmente as questões éticas interligadas com o seu saber curricular. Sendo assim: “A interdisciplinaridade vai aproximar as disciplinas. O raciocínio e a capacidade de aprender serão mais importantes do que a memorização” (LOPES, 2008, p. 94).

Na expectativa de se dar destaque sobre a narrativa da professora Estefânia, optou-se em fragmentar sua narrativa em quatro momentos. A professora relata que não trabalha na perspectiva interdisciplinar as questões éticas em suas aulas de Espanhol:

Não, não trabalho, nunca pensei em trabalhar assim. Um link específico em relação à Ética. Seria um ponto bem importante de trabalhar com eles, apesar de ser professora de Espanhol! Assim, poderia trabalhar com vários conteúdos, ou com vários temas, eu nunca pensei em Ética propriamente dita, assim não, poderia até ser

uma sugestão de trabalho com isso, inclusive na língua estrangeira?! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Diante das colocações da professora Estefânia, coube se indagar quais seriam as dificuldades e as facilidades que ela encontra para promover a interdisciplinaridade do tema Ética nas aulas de Espanhol, no que ela respondeu:

Eu acho que tem mais uma resistência de alguns professores. Nunca procurei pensar sobre Ética especificamente, até porque, nos textos, no material que eu tenho, não vejo, não contempla esse tipo de tema nos livros. Mas, de minha parte, não teria dificuldade. Porque, procuro ser ética, procuro trabalhar com outros temas que acho que são bem importantes, por exemplo, a gravidez na adolescência, a questão do álcool, das drogas, enfim, vários outros temas. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A professora Estefânia, na sua fala, não se deu conta de que, os exemplos de temas que ela trabalha em sala de aula, como: gravidez na adolescência, as drogas, o alcoolismo, são questões éticas, e que podem ser trazidas para o jovem na forma, por exemplo, de tradução/análise/interpretação de texto/filme/documentário em Espanhol. Ela prossegue em sua narrativa:

A dificuldade seria a resistência de alguns colegas de trabalhar com esse tema, porque já categorizam, já especificaram que esse tema é da filosofia e não interessa trabalhar. E, acho que não deveria ser assim, acho que deveria ser um trabalho interdisciplinar, pois, qualquer professor pode trabalhar ética na sua disciplina, é um tema que é comum a todos! Basta que a gente queira trabalhar sobre isso, e queira ter um exemplo disso, demonstrar através das nossas atitudes, porque só vir aqui, preencher um quadro e não demonstrar através das nossas atitudes não é válido. Os jovens vão perceber que aquilo que estou passando não está batendo com aquilo que eu vivo, e eles não vão levar a sério. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Aqui, fica claro que, segundo a professora, trabalhar com questões éticas para seus colegas, de modo geral, é concebido como sendo função da disciplina de Filosofia. Talvez, com isto, a falta de efetivação e domínio de conceitos éticos por parte dos docentes de Ensino Médio, seja a justificativa dessa alienação sobre as questões éticas em um currículo como o nosso, e que sabemos que está passando por reformas. Reformas estas, que não serão discutidas na pesquisa.

Diante do que foi dito pela professora Estefânia, insiste-se em questionar se a resistência dos professores em trabalhar na sala de aula concomitantemente os seus conteúdos

com as questões éticas seria mais em função da formação deles ou outros motivos, a qual respondeu:

Eu acredito que sim! As pessoas não conseguem entender qual é a importância desses valores da moral, é mais uma coisa imediatista. Eu vou me formar pra isso, e independente se vou passar por cima do meu colega, ou se vou ter que fazer algumas manobras, não interessa, pois a minha formação é pra isso, e eu vou trabalhar isso, a sua formação é essa, você trabalha isso, então, bom pra ti! Vejo que é muito da formação, também, ou da falta de informação, da importância de determinados conteúdos pras disciplinas. A gente deveria trabalhar como um todo, e não de uma maneira separada, penso assim (*professora ri*), não sei! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Constata-se, nas narrativas da professora Estefânia, que o desinteresse de trabalhar ou compreender e trabalhar as “questões éticas” de forma interdisciplinar no Ensino Médio se deve, muito mais a um conjunto de fatores, a saber, formação dos professores, gestão, comprometimento, disponibilidade, ausência de ações pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade da Ética com os demais saberes e especificidade de conteúdos, sendo que, nas análises de Tomaz Tadeu da Silva, no livro organizado por SILVA e MOREIRA (1995) sobre o currículo, tem-se que o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação, ou seja: “o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 184).

Na perspectiva do professor Missioneiro tem-se que a interdisciplinaridade da Ética no espaço escolar se dá através do próprio “agir moral” do docente na relação com o aluno, pois:

A Ética, ela sempre está intrínseca, está dentro das nossas ações desde o momento em que a gente cobra do aluno comportamentos, atitudes, respeito, responsabilidade. Acho que os jovens já subentendem que a gente está dando uma orientação, já tá se oportunizando um conhecimento ético para o nosso aluno. E, a gente procura dentro dessas ações na rádio, que a gente quer que eles tenham um fortalecimento, um amadurecimento dentro da escola, e que eles tenham no caso, cada vez mais, amadurecimento, mais responsabilidade dentro do contexto, afim de que, a gente possa conduzir essa ideia, conduzindo para o alinhamento, no caso, pedagógico que a gente quer. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Sendo assim, a interdisciplinaridade da Ética no espaço escolar é entendida pelo professor Missioneiro como sendo a “prática moral”, que segundo ele, ocorre através de exemplos e atitudes comportamentais do docente. O mesmo, ao se referir ao que entende de

Ética, destaca os “valores” morais, como respeito, responsabilidade, como sendo fundamentais na formação da eticidade do jovem. Dessa forma, Sousa (1998) se refere ao educador como sendo alguém que além de passar informações aos seus alunos, tem o papel de “[...] provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem” (SOUSA, 1998, 71). E, além disso, Sousa (1998) acrescenta que “a questão do que fazer passa, antes de mais nada, pela postura do professor (e da escola), pela maneira como o professor entende seu papel social” (SOUSA, 1998, p. 83).

Na questão da interdisciplinaridade da Ética no saber curricular de Ensino Médio, a professora Luiza, discorre:

A questão da Interdisciplinaridade, ela dispõe de tempo prá essa conversa que a gente está tendo agora, e que nem sempre é possível! O tempo da gente está sempre voando, nós temos as nossas reuniões aonde a gente conversa muito, a gente tem o nosso espaço de reunião, ele é muito bem utilizado, e a gente conversa, tentamos traçar um caminho. Só que às vezes, a dificuldade esbarra na questão do tempo, acho que o principal seria o tempo, a disponibilidade de sentar e organizar um projeto, um trabalho ligado a isso. Acho até que seria um trabalho muito proveitoso, mas que não se consegue (*pausa curta*)! Os momentos que a gente tem, nós usamos com coisas práticas do nosso dia-a-dia, mas nós também usamos alguns momentos nossos prá estudar, prá ler. (Fonte: Coleta de dados, 2012)

Nessa citação, é destacado a “falta de tempo” como sendo o principal empecilho para desenvolver/promover a interdisciplinaridade da Ética em suas aulas de Literatura. No entanto, ao mesmo tempo, chama a atenção de que seria importante para ela e seus colegas o entendimento do que seja a interdisciplinaridade da Ética em suas disciplinas.

Dessa forma, nos argumentos da professora Luiza, a interdisciplinaridade da Ética é uma atividade curricular a ser desenvolvida com o professor de Filosofia, e não uma atividade intrínseca no desenvolvimento do saber curricular com a formação da eticidade do jovem, independentemente da disciplina de Filosofia. Sendo assim, busca-se nos estudos de Andreola e Vecchia (2003) que o ensino/aprendizagem da interdisciplinaridade da Ética possibilita ao jovem ou “[...] ajudaria a descobrir, neste universo, a cidadania, os direitos, e pessoa como valores, no meio de um mundo concreto de bens contraditórios” (ANDREOLA; VECCHIA, 2003, p. 148).

A professora Carolina quando solicitada a discorrer sobre o tema, percebe que as questões éticas devem estar entrelaçadas com o ensino dos demais saberes curriculares de Ensino Médio, pois:

Até acho que não teria sentido trabalhar a Ética, simplesmente Ética, se não for fazer todos esses links. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Lembra-se, que a professora Carolina atualmente ocupa o cargo de coordenadora pedagógica da escola, e no que a professora discorreu, recorre-se a Vázquez (2002) que em suas análises sobre o ensino de filosofia, pondera: “a filosofia expressa o modo como os homens de uma época, e particularmente na sociedade dividida em classes, concebem sua relação com o mundo ou entre os próprios homens, de acordo com seus interesses” (VÁZQUEZ, 2002, p. 50).

Sendo assim, pode-se pensar nas reflexões da professora Carolina em reconhecer que só há sentido do tema ética na escola se estiver interdisciplinarmente ligada aos demais saberes escolares, e embora a Filosofia seja um saber especializado, na perspectiva de Vázquez (2002) tem-se que a Filosofia: “Não deve, do mesmo modo, ser entendida como se os não-especialistas ou não-profissionais encontrassem já fechadas, por princípio, as vias de acesso à filosofia” (VÁZQUEZ, 2002, p. 61).

O professor Fernando, ao ser solicitado a narrar sobre como se efetiva a interdisciplinaridade da ética e as dificuldades/facilidades que encontra na aplicação do tema em seus projetos de cidadania com o jovem, manifesta-se:

Faço, mas não me recordo de que maneira, mas geralmente faço sim, é que a minha prática é a ética! Acho que dificuldade não existe, existe muita facilidade, o talento de cada um, uns externam e outros não externam, mas acho que é trabalhar a ética interdisciplinar, (*pausa curta*). Lá no início da minha fala, disse que às vezes, a ética atrapalha, porque tu estás vendo que está acontecendo coisas erradas na interdisciplinaridade, e tu não pode abordar em nome da ética, prá não causar um problema interno, prá não causar um problema com o colega, às vezes, tu até calas e aceita, porque a gente não é dono da verdade, ninguém é dono da verdade. Acho que é mais fácil do que difícil, existe a facilidade de se trabalhar interdisciplinarmente a ética. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Encontra-se, mais uma vez, na narrativa do professor Fernando que a Ética é sinônimo de Moral, ou seja, a interdisciplinaridade da Ética no currículo é vista por ele, como o modo de relação intersubjetiva estabelecida entre o professor e seus colegas em atividades conjuntas, e não como o professor desenvolvendo questões éticas no seu saber curricular com os alunos. Nesse sentido, La Taille (2009), em seus escritos, destaca a observação de Bauman, de que “para se adaptar, nos dias de hoje, é preciso mais esquecer do que lembrar: O botão 'desligar' tem tanta importância quanto o botão 'ligar', ou até mais” (LA TAILLE, 2009, p. 57).

Dentro da Literatura, a interdisciplinaridade da Ética no currículo, segundo a professora Tereza pode ser trabalhada, pois:

Todas as escolas literárias possibilitam fazer isso aí, porque a literatura trabalha com personagens que são do povo. Se tu fores ver o Realismo, o Realismo mostra toda aquela parte da pobreza, começa com o cortiço, por exemplo, o que era o cortiço, dá prá fazer uma relação, do que é ético e do que não é ético, porque quem era rico queria comprar, ter uma vida boa, explorar os outros, explorar quem ganhava menos, quem tinha que trabalhar prá quem era rico, e pode-se trabalhar em aula se isso era certo ou errado. Pode-se trabalhar a temática de sua pesquisa em todos os momentos da Literatura, desde o *Quinhentismo*. Se a gente for ver o início da Literatura Brasileira, quando retrata toda essa parte do que é o *Quinhentismo*, é uma literatura que mostra a exploração do nosso país desde o início pelos portugueses. Pode-se trabalhar nesse período literário questões como se era ético vir aqui saquear o nosso país, e depois através dos jesuítas dizerem que os índios não tinham religião, que os índios não podiam andar nus. Acho que todos os momentos da Literatura dão prá relacionar com a temática! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Durante sua argumentação da possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade da Ética com a Literatura, ela exemplifica questões éticas como certo/errado, justiça, vida boa/felicidade, poder, entre outros. Diante das colocações da professora, recorre-se às observações de La Tailler (2009), onde se tem que “não raro, os alunos querem entender certos aspectos do mundo em que vivem, notadamente quando sua curiosidade, ou angústia, é despertada por eventos de seu entorno social, próximo ou longínquo” (LA TAILLER, 2009, p. 137).

Ao ouvir o que estava sendo exposto pela professora, perguntou-se para ela quais eram as dificuldades ou facilidades encontradas por ela, para tratar as questões éticas em sua disciplina, obteve-se a seguinte resposta:

Dificuldades e facilidades? Olha, falta a vontade de fazer isso, o tempo e a oportunidade para que os professores, ou alguns professores se encontrem prá poder planejar essas aulas, aqui mesmo, eu trabalho duas manhãs cheias e eu não participo das reuniões de quarta (reunião dos professores), porque a minha “convocação” é só prá tantas horas, então, não tenho esses momentos prá trabalhar com os outros colegas, isso seria uma dificuldade. Agora, trabalhando esse tema acho que seria mais vivo, ficaria mais marcante para o aluno, tanto é que eu poderia envolver a Filosofia com a Literatura, e ainda o Português, a História. Seria interessante! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Destaca-se, nessa última fala da professora sobre a interdisciplinaridade da Ética na Literatura, que a ausência da interação da temática muitas vezes decorre de pouco tempo de

aula, desinteresse do professor, dificuldade nas relações intersubjetivas entre professores e carência de conhecimentos filosóficos para tratar de questões éticas na Literatura.

Além das dificuldades apresentadas pela professora, ela chama a atenção de que se fosse desenvolvido as questões éticas de forma interdisciplinar, os alunos/jovens teriam maior interesse pelos conteúdos de Ensino Médio. Diante disso, a professora também compreende a interdisciplinaridade das questões éticas como algo a ser produzido pedagogicamente com os demais colegas.

Levando em conta o que estava sendo narrado pela professora Tereza, recorre-se aos estudos de La Taille (2009), onde observa-se que na perspectiva de alguns pesquisadores: “[...] a construção da inteligência, da afetividade, da personalidade e da autonomia dá-se na interação com o mundo, e, é claro, também na interação com o conhecimento” (LA TAILLE, 2009, p. 140). Sendo assim, pressupõe-se que centrar o conhecimento “[...] é negar o sujeito e, logo, a própria construção do conhecimento por parte desse sujeito” (LA TAILLE, 2009, p. 140).

O professor Rodrigo associa a interdisciplinaridade das questões éticas, como sendo uma relação pedagógica que deve ser estabelecida entre a sua disciplina e as demais disciplinas do currículo, além disso, as relações intersubjetivas entre ele, colegas e alunos, no entanto, afirma:

A interdisciplinaridade na minha matéria não é trabalhado muito, só na parte mais do respeito, de como se conversar entre professor e aluno, colegas. A gente não mescla a Educação Física com outras disciplinas, até seria bom se a gente encontrasse um encaixe com as outras disciplinas, por exemplo, a Geografia, a História e Português. O aluno vê a Educação Física como uma disciplina totalmente diferente de qualquer outra, eles nem ligam uma coisa com a outra (*professor ri*), prá eles a Educação Física é à parte de tudo na escola. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Com essa citação, percebe-se que o professor Rodrigo, assim como os demais colegas no decorrer das narrativas, não se reconhecem no processo de constituição da interdisciplinaridade da ética vinculado aos saberes curriculares para a formação do jovem, visto que narram a sua compreensão de interdisciplinaridade da ética como sendo algo à parte dos seus saberes curriculares, no que diz respeito ao movimento de construção do conhecimento. Sendo assim, nas análises de Tailler (2009) pensa-se que: “[...] para além do cuidar do mundo, da verdade e da memória como valores, do despertar de novos interesses, da cooperação e de outras estratégias educacionais possíveis que ajudem os jovens a “pensar na

vida”, a lhe dar sentido, devemos falar de moral e defender o princípio segundo o qual não há cultura do sentido eticamente válida se não acompanhada de uma cultura do respeito de si” (LA TAILLE, 2009, p. 155).

4.9 Jovem e Cidadania: constituição e formação do jovem cidadão

A cidadania, de modo geral, em nossa sociedade é entendida como sendo um conjunto de direitos/deveres políticos que desfruta um indivíduo e que lhe permitem intervir na direção das questões públicas do Estado, conforme mencionado no Cap. II (p. 40-41) dessa pesquisa. Sendo assim, recorre-se às observações de Saviani (2000) quanto ao papel da educação nos processos de constituição da eticidade juvenil para a construção da cidadania. Segundo o autor, a educação é a mediação entre cidadania e ética “[...] viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo, mas impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania” (SAVIANI, 2000b).

Sendo assim, buscou-se neste tópico, ouvir o que os professores colaboradores compreendem sobre a constituição da formação do jovem cidadão. Dentre os professores colaboradores, o professor Missioneiro e a professora Carolina se abstiveram de falar, por se sentirem despreparados sobre o tema, segundo eles.

A professora Maria Eduarda foi a primeira a ser entrevistada, e expôs a sua compreensão, demonstrando inquietação e nervosismo durante a narrativa:

Meu Deus, o que é formar um jovem cidadão?! É muito complicado! Prá começar, é formar ele dentro da ética que eu não tenho muita clareza do que seja, tá?! Mas, que é muito importante, é o que falta na nossa sociedade, dentro de valores que a nossa sociedade esta perdendo! Inclusive se precisa muito nessa formação é a ajuda da família, coisas que, por exemplo, às vezes, talvez a criança ou o adolescente, ele não tem nenhum exemplo dentro de casa, nenhum valor, nenhum conhecimento de cidadania, em posturas, e daí tu tem que fazer todo um trabalho que já tinha que ter vindo, uma parte pelo menos, de casa e é complicado. Muitas vezes, a gente tá falando, procurando transmitir, não sei qual o termo certo, mas alguns valores prá eles e não consegue, é difícil! Nos momentos que a gente tenta dizer que algumas coisas são certas ou erradas, só que dependendo da situação social é diferente prá uma pessoa e prá outra. Por exemplo, eu quero ter determinado bem, não interessa como vou ter, embora tu digas que conseguir através de determinadas formas é preferível não ter, pois não é certo, mas é o único jeito que vou conseguir, é uma tarefa difícil! Não sei se fui clara no que quis dizer?! (*professora ri*). (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No primeiro instante de sua fala, a professora Maria Eduarda diz não ter clareza do conceito de Ética, afirmando que educar o jovem para a cidadania é educá-lo pautado em “valores” que, segundo ela, devem ser construídos em primeira instância pela família. Também, reconhece e lastima a carência de “valores” na sociedade contemporânea. Além disso, no seu relato, a professora enfatiza a importância de ensinar “valores” ao jovem e relata a dificuldade que enfrenta para transmiti-los aos seus alunos.

Dessa forma, pensa-se na importância que a professora dá à internalização de “valores” na formação do jovem e do sujeito, e busca-se nos estudos de Severino (1993) que: “Os valores morais se impõem a nós com força normativa e prescritiva, quase que ditando como nossas ações devem ser praticadas” (SEVERINO, 1993, p. 191). Sendo assim, considerando o período de juventude(s) e o que a professora Maria Eduarda expõe, observa-se que o jovem, de modo geral, tende a ter resistência a aceitar os “valores morais” impostos de forma normativa e prescritiva, ou seja, normas obrigatórias, que com muitas delas, o jovem entra em conflito, pois fere o seu modo de agir e pensar suas vivências.

No entanto, a professora, no segmento de sua narrativa, reconhece que a precariedade social/econômica/emocional de seus alunos e da sociedade, de modo geral, sejam fatores determinantes para a resistência que seus alunos manifestam quando ela se esforça em exemplificar “valores” do que seja certo/errado, para se constituírem como cidadãos. Diante dos relatos da professora, buscou-se também nos estudos de Sousa (1998), onde: “[...] consciente de sua situação no mundo e na sociedade, o indivíduo buscará no outro o seu interlocutor. É pelo diálogo que os homens, na sua condição de indivíduos – cidadãos, constroem a inteligibilidade das relações sociais” (SOUSA, 1998, p. 103), diminuindo assim, a distância da efetivação dos processos de transformação de “valores” morais que já não dão conta das transformações do sujeito e do coletivo.

Dando segmento às entrevistas, a professora Estefânia destaca que formar o jovem cidadão é formá-lo para que seja:

Um cidadão crítico, mas ele tem que ter uma base prá criticar e saber o que ele tá criticando, e não formar o jovem “reclamão”, sem conteúdo, sem base, sem informação, pois é justamente daquilo que ele está reclamando. (silêncio) Acho que formar o jovem cidadão é formar o jovem para o mundo, mas oportunizar para que ele conheça a realidade da qual ele vive, conheça aquilo que ele vai criticar, porque uma pessoa crítica, ela tem condições de mudar a realidade. Agora, se ela for uma pessoa que reclama, uma pessoa rebelde, uma pessoa que não quer, mas ela não sabe pelo que ela não quer, ou pelo que ela tá lutando, aí, não adianta, vai ser mais um ser usado como “massa de manobra”! O ideal seria que eles lessem, que eles

aprendessem, que eles quisessem aprender, que eles tivessem uma postura de aluno, que eles buscassem o conhecimento, aí se formariam, enfim, jovens críticos! Eu estou criticando, porque conheço essa realidade, porque tenho vivência dessa realidade e, porque sei que isso vai funcionar, e que eu vou conseguir mudar essa realidade. Então, eu procuro formar os meus alunos, assim, prá que vejam o que é certo ou errado, e quais são as maneiras que eles têm de, mudar ou não, se eles quiserem, mas que eles conheçam a realidade. Formar um jovem cidadão é formar um jovem crítico, que tenha conteúdo prá criticar, entendo assim! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nessa narrativa, a professora Estefânia alerta que não basta o jovem reclamar de tudo para ser considerado um “cidadão crítico”, pois, segundo ela, o jovem necessita desenvolver a argumentação e o embasamento teórico ou vivências para tecer críticas sobre o que considera certo/errado. Fica evidente nesse discurso, que o domínio das questões éticas, no que tange a “valores” morais, tem papel relevante para a formação e constituição do jovem cidadão, visto que, ela desenvolve e possibilita a reflexão crítica do sujeito. Sendo assim, tem-se nas observações de Sousa (1998, p. 104) que à medida que o homem mostra-se mais consciente, mais politizado, ele luta em conjunto com os demais homens, também conscientes pelos seus direitos, seus ideais, construindo assim, uma sociedade mais justa e igualitária, conquistando sua cidadania, já que esta última é uma construção social.

Na narrativa, a professora Luiza aponta a precariedade das estruturas das escolas públicas e a carência de recursos humanos para atender a demanda educacional, e a partir dessas considerações, tece sobre o conceito de cidadania:

Olha, as escolas hoje em dia, elas estão bastante sucateadas, a Escola Pública, elas passam por muitas dificuldades. Acho até que, com o que a gente tem disponível de pessoal, de tempo, e de condições materiais, até que a gente faz muito! De repente até poderia se fazer bem melhor, mas, a gente esbarra em alguns empecilhos, e que não é só de uma, mas de toda Escola Pública. A gente sabe que a coisa anda muito difícil, a educação ainda não é vista como essencial, não está em primeiro lugar, parece que não há um interesse de que isso aconteça! As coisas vão sempre muito devagar, muito lentamente, e isso dificulta bastante! (*silêncio*) A cidadania é um conceito muito na moda, “eu sou cidadão, eu tenho meus direitos”, mas, o “ser cidadão” não é só os direitos, é cumprir também com aquilo que a gente tem que fazer, então, ser cidadão, acho que é ter ética naquilo que faço, ter ética na minha vida. A gente é cidadão o tempo inteiro, não só na escola, não só na rua, não só no grupo de amigos. É um conceito bastante amplo, é um conceito na moda, no dizer, no falar! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Além de ressaltar a precariedade da estrutura funcional/material da escola contemporânea, na compreensão da professora, o conceito de cidadania tem sido usado de forma pejorativa em nossa sociedade, ou seja, tem-se usado o conceito de cidadania como

“modismo” nos discursos, e na maioria das vezes, apenas para reivindicar direitos individuais e coletivos, e também, de certa forma, como meio de “manipulação” da população para legitimar ações políticas e econômicas de interesses públicos e privados.

Neste sentido, Severino (1993) alerta que o problema ético-político é crítico no período histórico em que vivemos, pois, sendo que: “[...] as forças de dominação se consolidaram nas estruturas sociais e econômicas; de outro, porque nem sempre conseguimos ver claramente as coisas, obscurecidas que estão pela ideologia que envolve nossa percepção da realidade” (SEVERINO, 1993, p. 194).

O professor Fernando considera o conceito de cidadania importante. Na narrativa, ele menciona o projeto de cidadania existente na escola, à qual coordena:

A cidadania é uma coisa muito importante e muito complicada! Tenho um projeto que tive que largar por conta da carga horária, chamado “A Hora da Cidadania”, aonde, todas as segundas-feiras, uma determinada turma da escola às oito horas hasteava a bandeira, conforme o decreto de lei que determinava o hasteamento da bandeira nas escolas, assim como, cantar o hino. Os alunos têm que estar com respeito, até porque o Brasil é um país que vai sediar as Olimpíadas daqui mais uns anos, a copa do mundo e nós vamos conviver muito com isso (*pausa curta*). Tenho que saber respeitar os símbolos pátrios, o jovem tem que saber cantar o seu hino, nós temos aqui esse projeto, e depois vamos para uma sala de aula, aonde aspectos de cidadania são abordados, desde a carteira de identidade, o título eleitoral, que a maioria não tem nem carteira de identidade, nem título eleitoral, os direitos e deveres dentro da escola, os direitos e deveres dele com o ambiente que ele vive, e permeando sempre alguma ou outra palestra sobre drogas, sobre alcoolismo, sobre fumo. A maneira da escola trabalhar a cidadania, principalmente nessa parte pátria, nessa parte civil. Alunos com 16 anos não tem uma carteira de trabalho, alunos com 17 anos não tem o título eleitoral! Sabe que isso é importante nós abordarmos, sabendo que o jovem tem vez e voto nesse país, e ele tem que exercer a sua cidadania. A cidadania não é só votar, mas ele sabe que tem que participar das campanhas de saúde, das campanhas educacionais, das campanhas ambientais. Ele tem que saber os direitos e os deveres dele dentro da escola, essa é nossa visão. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

As definições propostas pelo professor Fernando sobre o tema cidadania são muito mais abordagens prescritivas do “dever ser” do jovem com a forma de se comportar ou agir socialmente. Contudo, Severino (1993) alerta-nos sobre o papel e importância da Filosofia, Ética, sendo que para ele: “[...] a filosofia contemporânea, a ética se entrelaça, necessariamente, com a política, entendida esta como a área de avaliação dos valores que atravessam as relações sociais que interligam os indivíduos entre si” (SEVERINO, 1993, p. 194).

Pressupondo-se a importância de uma reflexão ética sobre os processos de cidadania apontados pelo professor Fernando, há que se levar em conta, como afirma Severino (1993), de que a criticidade é a qualidade da reflexão “[...] que supera a condição ingênua e da consciência dogmática, capaz de desvelar o enviesamento ideológico de todas as formas de discursos, teóricos e práticos, que constituem a cultura humana” (SEVERINO, 1993, p. 195).

Na perspectiva da professora Tereza, o jovem não tem conhecimento do que seja “cidadania”, pois, segundo ela, quando o jovem se remete a “cidadania”, ele está se referindo apenas aos seus “direitos” no espaço social:

O próprio jovem, ele não sabe o que é ser um cidadão, a fundo, porque se ele se der conta, também, é ter os direitos, mas também é ter os deveres, é fazer, é cumprir os seus deveres. Um jovem cidadão é estar atento às oportunidades, é saber aproveitá-las, é como eu já disse antes, cumprir com as suas obrigações, e também exigir as suas, ter uma opinião formada no momento, por exemplo, do voto, como eles dizem que nesse meio que trabalho, os alunos são muito ligados, outro exemplo é que prá eles não importa se está certo ou errado o patrão mandou fazer, eles fazem. Pois, na sala de aula um dia nós dissemos “tu tens que ter a tua opinião formada, tu tens que isso, tu tens que aquilo”, daí um aluno disse “ah, mas não interessa, na hora que o patrão manda eu fico bem quieto e faço, não interessa se está certo ou se tá errado”. A situação financeira, a qualidade de vida que eles têm, prá eles é muito importante ter um trabalho, ter um salário, não importa se aquilo está ético ou não, se aquilo é exercer a cidadania, ou se submeter às ordens de quem está pagando, é bem complicado isso aí. Eles sabem a fundo, o que é certo ou errado, mas o que fala é o salário! (pausa curta) Exemplo disso é o que aconteceu com um menino, ele tem um estágio e tem que ter frequência na escola, aí ele começou a faltar, chegou no final do mês trancou o salário dele, ele foi prá escola chorando. O mais importante prá ele era ter aquele salário! Ele perdeu todos os dias de aula (*pausa curta*). Tanto aqui, como na outra região que trabalho, a realidade é essa! O que interessa é eles terem um trabalho e continuarem nesse trabalho, não importa se estão ou não exercendo a cidadania deles (*pausa curta*), é isso aí! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No exemplo que a professora cita, sobre o que compreende por “jovem cidadão”, ela afirma para os seus alunos que eles têm que ter “opinião formada”, sendo que, ela acaba sendo contestada por um deles, que afirma no que diz respeito a subsistência nas relações de poder, poder econômico, antes de qualquer divergência de opinião, reflexão, sobre o que é certo/errado, quem necessita de salário, opta na maioria das vezes em não posicionar-se contra o seu patrão. O argumento do aluno vem ao encontro das observações realizadas por Severino (1993), a saber: “Ademais, mesmo quando vemos claramente as coisas, nem sempre temos força para suplantarmos seu poder de dominação; outras vezes, sequer chegamos a entender os processos que nos envolvem, tal força da deturpação ideológica” (SEVERINO, 1993, p. 194).

Sendo assim, nossas atividades, como argumenta Severino (1993), só será práxis se for impregnada por uma reflexão crítica, capaz de elucidar todas as suas implicações.

Diante do relato e reflexões da professora Tereza, sobre a condição de vida de seus alunos e suas prioridades e opções, como trabalho e salário, sendo que, para eles é mais importante do que fazer o que é “certo”, questiona-se se essas necessidades de escolha se restringem apenas ao jovem ou se o adulto também, em suas escolhas opta pela sobrevivência, visto que, se não se tem as necessidades básicas de dignidade humana supridas, fazer o que se estabeleceu como normativa e se estabeleceu como certo é sensato. Quanto a isso, pensa-se nas observações de Severino (1993) de que: “[...] as várias culturas, nos vários momentos históricos, vão constituindo seus códigos de ação, seus sistemas jurídicos, impondo aos seus integrantes um modo de agir considerado adequado a essas normas” (SEVERINO, 1993, p. 192).

Define-se “jovem cidadão”, na concepção do professor Rodrigo, como:

Formar um jovem cidadão é ver naquele jovem que ele absorveu todos os conhecimentos que tentamos passar pra ele, que ele atingiu todos os objetivos que eram necessários pra ele entrar na sociedade através do conhecimento do esporte. (*pausa curta*) O Ensino Médio em Santa Maria visa o vestibular, então quando passa no vestibular o professor alcançou o objetivo que era fazer o jovem entrar na faculdade, e se preparar para o futuro como profissional (*pausa curta*). Acho que aos olhos de todos, basicamente, seria isso! (*pausa curta*) Mas, tem aquele que não passa no vestibular, não sei se ele se decepciona, ou tenta de novo e quando consegue entrar no mercado de trabalho, ele cresce, ele vê que aquilo tudo que os colegas, os professores, todos tentaram passar ou passaram, ele desenvolve na vida dele, os sonhos dele. O jovem que entra na sociedade e sabe se relacionar com as pessoas e troca conhecimentos de coisas. Acho que esse jovem é um cidadão! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor Rodrigo destaca que formar o jovem cidadão é capacitá-lo a naturalizar os conhecimentos transmitidos na escola, para que possa interagir socialmente, se profissionalizar. Ainda em sua fala, lembra que em Santa Maria/RS, o saber curricular é direcionado ao preparo do aluno para o vestibular, e que quando o mesmo atinge essa conquista, o professor alcança o objetivo de ensinar. Com isso, lembra-se que os conteúdos curriculares “[...] não são absolutamente elementos neutros. Eles são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade” (SAVIANI, 1980, p. 180).

Questiona-se as concepções de formação de “jovem cidadão e de ensino”, explicitadas pelos professores colaboradores quanto a atenderem, efetivamente, as necessidades de

constituição da eticidade juvenil, pois: “A escola está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar e/ou transformar a sociedade” (SAVIANI, 1980, p. 203).

4.10 Juventude(s) e Ética: com a palavra o docente de Ensino Médio

Pressupondo-se que, nos processos de constituição do conhecimento, educando e educador, constituem-se em uma perspectiva histórica, no intuito de desenvolvimento de humanização do sujeito, pesquisadores e professores têm-se questionado quais seriam os “valores” comuns que podem ser partilhados entre pais, professores, alunos e a sociedade de modo geral, e mais ainda, que jovens e adultos somos.

Seguindo a linha de inquietação apontada anteriormente, questiona-se o que se entende por “valores” para discorrer sobre juventude(s) e ética nas análises das entrevistas, visto que, é um conceito que perpassa as narrativas dos professores colaboradores. Sendo assim, na perspectiva de pesquisadores da psicologia como La Taille (2009), pressupõe-se que “valores” são: “[...] investimentos afetivos, portanto, mediação afetiva entre o sujeito e o meio natural e social em que vive” (LA TAILLE, 2009, p. 38). Dessa forma, acrescenta-se as observações de Severino e Fernandes (2011) que: “[...] os valores pessoais não são apenas valores individuais, eles são simultaneamente valores sociais, pois a pessoa só é especificamente um ser humano quando sua existência se realiza nos dois registros” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 144).

Após breve introdução desse tópico, passa-se as análises das narrativas dos professores colaboradores, sobre a compreensão que possuem do conceito de “valores” para a formação do jovem de Ensino Médio. Sendo assim, inicia-se com a professora Maria Eduarda, que na sua narrativa lembra-se dos seus diálogos em sala de aula e nos demais espaços da escola, aonde dialoga com seus alunos sobre questões relacionadas a “valores”:

Acho que sempre falo prá eles a questão da coerência e da honestidade, que às vezes, a gente trabalhando com eles, a gente vê certos pontos que eles não levam em consideração. Então, cobro muito essa postura coerente, ser honesto. Mas, é meio complicada a questão da importância da educação, valorizar a educação, e ter uma postura coerente. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

São destacados pela professora, aqui e em outros momentos, os “valores”, como honestidade, coerência com o pensar/agir, postura, educação, certo/errado. Esses “valores”, a seu ver, são imprescindíveis para a formação e inclusão do jovem na sociedade. Também, é lembrado por ela que os “valores” mencionados, são difíceis e delicados de serem ensinados e praticados na sociedade contemporânea, visto que, a maioria de seus alunos vivem em condições de miserabilidade social/econômica e de carência afetiva. Dessa forma, entende-se que “[...] a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a uma valoração individual do sujeito; é preciso referi-la igualmente a um índice coletivo” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 144). Além do que: “[...] o envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador, estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 2011).

A professora Estefânia, também, não foge da lógica prescritiva de “valores morais” ao relacionar a temática da pesquisa com a formação do jovem, pois destaca que as prioridades do jovem na vida “deve ser”, ou seja:

Os jovens primeiramente devem pensar sobre ética, e eles devem despertar pra realidade, pra que eles vejam e entendam que a vida não é só Capital. A vida é formada de valores, de sentimentos, de competências, mas principalmente existe algo que não pode ser calculado, que não pode ser contado. Então, o jovem ele tem que estar atento pra esses valores. (*pausa curta*) Por exemplo, uma empresa, pra poder contextualizar, pra poder a gente talvez conseguir entender o funcionamento dela, a empresa vista como uma engrenagem, a ética, o respeito, a educação, o bom senso seriam o óleo dessa engrenagem, para que as coisas pudessem fluir de uma maneira mais agradável, menos seca, menos automática. (*pausa curta*) Então, eles têm que entender que eles precisam aprender valores, que eles precisam ter posturas pra que possam ter um trabalho, desenvolver um trabalho que vá lhes trazer, hã, realização pessoal. O jovem precisa abrir um pouco o seu entendimento pra vida, e entender que a vida não é só aquisição e acúmulo de Capital, tem algo mais, e esse algo mais pra mim é o mais importante. (*pausa curta e a professora ri*) Pra mim, mais importante do que o acúmulo de Capital de maneira desonesta, acumular Capital através de manobras de ganhos ilícitos é ter responsabilidade social! Não vejo isso como uma conquista, vejo como fracasso pessoal, então, acho que o jovem tem que estar preparado pra entrar nesse mercado de trabalho, mas ele tem que também, carregar algo consigo, que é bem importante, que é seguir seus valores, os seus compromissos, as suas responsabilidades, saber conviver com os colegas, ter respeito mútuo, ter boa educação. E, junto com isso, ter suas competências, suas qualidades! (Fonte: Dados de coleta, 2012).

Na citação acima são destacados “valores” como respeito, educação, compromisso, postura, responsabilidade, bom senso, conscientização, sentimento, competência e habilidades, valores estes, segundo a professora Estefânia, indispensáveis para a formação do jovem enquanto sujeito e na sua qualificação profissional. Esses “valores” narrados de forma

prescritiva e, de modo geral, perpassam as demais narrativas adquirindo forma ou receita da *arte do bem viver* nas relações intersubjetivas da sociedade contemporânea.

Nos “valores” destacados pela professora Estefânia, pensa-se nas observações de Severino e Fernandes (2011), onde se tem que no agir, o sujeito está sempre se referenciando a valores e conceitos, de tal modo que em todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência individual e coletiva que “[...] estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa” (SEVERINO; FERNANDES, p. 214).

Seguindo a lógica de argumentos prescritivos sobre os “valores” na formação do jovem, o professor Missioneiro discorre:

Quanto a essa questão, no caso do nosso jovem, principalmente a questão da responsabilidade, a questão do respeito, a questão de reconhecer valores, é a de ter melhor compreensão dos seus objetivos, é fazer com que ele tenha objetivos definidos pra sua vida profissional, pra sua vida como ser, como pessoa humana, que ele é importante dentro de um contexto social. Acho que a ética nesse sentido para o jovem, creio que deva ser nessa linha que a gente colocou. (Fonte: Dados de coleta, 2012).

O professor em questão reafirma a manifestação de seus colegas anteriores, de que “valores” como respeito, consciência/conscientização e responsabilidade, são indispensáveis para a formação do jovem nos processos de humanização, e claro, na formação profissional. Sendo assim, na perspectiva de Severino e Fernandes (2011, p. 145), a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens.

A professora Luiza, em seu relato, reforça a ideia de prescrição de que o agir do jovem “deve fazer”, “deve ser”:

O jovem deve ter uma postura nas suas atitudes, que tenha um posicionamento das coisas, e que aquilo sirva de apoio na minha caminhada, pois a caminhada da gente é longa. A gente tá sempre buscando, então, que saiba o que é ética, agir com ética, que saiba esses conceitos todos e colocar isso em prática, porque não adianta não colocar em prática, e aí, eu não tenho como cobrar dos governantes, das pessoas públicas, a ética. Eu também tenho que ter uma postura ética diante das coisas, pra poder cobrar. (Fonte: Dados de coleta, 2012).

Neste sentido, além de reforçar o que foi dito pelos seus colegas, a professora Luiza traz o exemplo de comportamento dos políticos brasileiros que, de forma geral, tem sido criticado pela sociedade, pela falta de “postura ética” apresentada por eles em relação ao mau

uso dos bens públicos. O exemplo da falta de “postura ética” de políticos intensifica a ideia de que “a crise social que vivemos é principalmente uma crise relacionada a valores, e nos sinaliza que outros tempos estão chegando e que mudanças ocorrerão” (FAGUNDES, 2000, p. 18). Diante da constatação das crises de “valores” na sociedade contemporânea, pensa-se que “[...] a educação tem o compromisso de elevar o educando de sua condição de indivíduo condicionado à condição de pessoa autônoma, precisa levá-lo a reavaliar os valores de sua moral, para que possa assumir valores éticos em seu agir” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 146).

No segmento das análises das narrativas, têm-se o relato da professora Carolina:

Pensando na turma que nós temos de terceiro ano de Ensino Médio, que em primeiro lugar, eles têm que acreditar muito neles, no potencial, na capacidade que eles têm e que eles tenham sempre uma perspectiva de vida, mas que jamais isso sirva pra eles esquecerem que ao lado deles, junto a eles, sempre tem outras pessoas, que eles também têm que ter um olhar pra eles poderem seguir em frente, um olhar pra esse outro pra não deixarem de lado as pessoas que convivem, que eles precisam de apoio, que eles vão precisar pra crescer na vida. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nessa citação, os conceitos de afeto, reconhecimento do outro, autoestima, planejamento, respeito e competência são explicitados como norteadores de segurança no desenvolvimento e formação do jovem para interagir intersubjetivamente e desenvolver-se profissionalmente, pressupondo-se assim, e assegurando sua inclusão na sociedade. Sendo assim, na perspectiva de Severino e Fernandes (2011, p. 147), tem-se que, segundo eles, a identidade específica do educador e do educando, a ser construída para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se apoia no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilidade técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais.

Na narrativa do professor Fernando, ele buscou em sua memória as lembranças da imagem de seu filho e seus olhos brilharam:

Ser jovem é a melhor coisa que tem, e todo mundo se lembra da sua juventude, ser jovem é achar que tá certo, é ver outro mundo, mas sempre com responsabilidade. Acho que procuro passar isso pro meu filho, tenho um filho de 24 anos e procuro passar isso: seja jovem, usa a vida, brinca com a vida, participa da vida, mas com responsabilidade, porque cada um é dono de seus atos, depois de 16 anos cada um é responsável pelos seus atos, então, tem que ser jovem, tem que participar. A juventude é uma vez só, aliás, tu podes ser jovem sempre. A idade cronológica é uma só, então tem que ser jovem, tem que participar, mas sempre com responsabilidade! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor argumentou na citação, que a juventude(s) é o melhor momento da vida para sonhar, planejar/realizar sonhos, e incentiva o seu filho a viver plenamente esse período da vida com alegria e responsabilidade. No seu relato, ele enfatiza que embora a juventude(s) seja um período da vida, os adultos podem encorpar a juventude no sentido espírituoso com toda marca e sentidos que esse conceito carrega *em si*.

Além disso, durante a narrativa do professor Fernando, percebe-se que ao educar seu filho, ele prima por “valores” como respeito, felicidade, reconhecimento do outro, responsabilidade, afeto e comprometimento, no intuito de introduzi-lo com consciência nos espaços sociais. Sendo assim, compreende-se que: “pensar sobre si próprio equivale a tomar consciência de si, consciência da própria história de vida, dos possíveis talentos, dos próprios valores, dos próprios sentimentos, das próprias aspirações, das próprias potencialidades” (LA TAILLE, 2009, p. 88).

Na sequência dos trabalhos de análise das transcrições, a professora Tereza refere-se ao comportamento do jovem:

Diria para os jovens sempre fazerem o correto, sempre seguirem dentro da ética (*pausa curta*), tentar construir uma vida mais correta, ligada eticamente, falando com todos os valores que envolvem, porque isso, querendo ou não, mais adiante com certeza vai ter um retorno disso. Sempre digo prá eles em sala de aula, porque hoje eu me dei bem, ah eu coleí, por exemplo, eu me dei bem. Eles falam das outras disciplinas e eu digo que não quero saber das outras disciplinas, e eles dizem “ah, mas eu pude colar”, e eu digo, “tá, mas isso aí é conhecimento que vai te faltar, e aí?!”. Então, exerça a sua cidadania, estude, se esforce, faça tudo correto que com certeza mais adiante você vai ter um retorno bom. (*pausa curta*) Eu sempre digo prá eles, tem que se esforçar tem que ter esforço, sem sacrifício não há benefício, é um ditado que, às vezes, faço eles pensarem. Também, digo prá eles muito que o mais importante é, o “ser” e não o “ter”. O “ter” passa e o “ser” o que você é, a pessoa correta, a pessoa honesta, a pessoa que cumpre com os seus horários, com as suas obrigações, que é um modelo de filho, de aluno, que procura ser correto, isso fica prá sempre. E, o “ter” você pode perder, alguém pode te tirar com o tempo, pode se desgastar, passa. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Mais uma vez, encontra-se no discurso da professora Tereza a prescrição de “como” o jovem “deve” agir em termos de “valores morais”. Destaca-se, na citação, “valores” como cidadania, agir corretamente, honestidade, respeito, comprometimento, humanização e responsabilidade. Sendo assim, tem-se, em sua narrativa, que é fundamental o jovem desenvolver e naturalizar “valores” nobres que priorizem os processos de humanização.

Dessa forma, La Taille (2009), observa que quando se trata de “valores”, a escola pode ser comparada como sendo: “[...] uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e

de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo” (LA TAILLE, 2009, p. 80-81). Na observação de La Taille (2009) fica evidenciado o papel social que a escola possui para o desenvolvimento de “valores” que corroborem para a formação do jovem e as transformações sociais.

O professor Rodrigo relata que nos diálogos que mantém com os seus alunos nas aulas de Educação Física procura incentivá-los para:

Buscar aquilo que querem, mas nunca passando ou extrapolando o limite dos outros, nunca tentando passar por cima de ninguém, pois acho que não precisa passar por cima de ninguém prá chegar onde queres, prá atingir teus objetivos, (*pausa curta*). Nunca desista do que queres fazer, do que queres alcançar, seja em qualquer área profissional, ou no que quiser conquistar, comprar, enfim, qualquer coisa, sempre sem tentar passar por cima de alguém. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Nesse relato, tem-se em destaque os “valores”: respeito, limites, reconhecimento do outro, metas e responsabilidade, como sendo “ingredientes” fundamentais para que o jovem conquiste o seu lugar na sociedade. Ingredientes estes, que se repetem nos demais discursos dos professores colaboradores. Pressupõe-se que os valores destacados pelo professor Rodrigo se dá em consequência de processos educativos do sujeito. Sendo assim, vale lembrar as observações de La Taille (2009) quando afirma que “[...] não se imagina alguém tendo êxito em conferir sentido para sua própria vida se inconsciente de si mesmo e ignorante das características do mundo que habita” (LA TAILLE, 2009, p. 70).

Tanto durante quanto após a transcrição das narrativas dos professores colaboradores, observa-se que eles consideram importante que o jovem tenha na sua constituição e (re)construção do conhecimento “valores” nobres conduzindo e orientando suas escolhas e ações no espaço público e privado. No entanto, La Taille (2009) alerta que “[...] sem minimamente pensar sobre si mesmo, sem se conhecer razoavelmente, fica difícil de se situar no mundo e dar sentido às ações que se realizam e as atitudes que se toma” (LA TAILLE, 2009, p. 88).

4.11 Políticas Públicas Educacionais: com a palavra, o docente de Ensino Médio da Rede Pública

A partir do entendimento de que Políticas Públicas são um conjunto de programas de ação governamental para atender certa demanda de grupos ou segmento da sociedade, ou seja,

na perspectiva de Catani e Gilioli (2008) as Políticas Públicas “[...] são respostas à pressão de setores sociais que exigem ações que os protejam, pressupondo certa ideologia de mudança social e orientando-se para garantir padrões mínimos de bem-estar social e cidadania” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 76-77), buscou-se nesse tópico ouvir os professores colaboradores sobre a compreensão que possuem sobre a atuação de legisladores, pesquisadores, educadores, educandos, gestores, servidores, enfim, os atores que compõem as diretrizes e práticas educacionais.

Sendo assim, vale lembrar que o contexto histórico vivido durante a coleta de dados é marcado por um “turbilhão” de manifestações sociais contra os escândalos de corrupção no país, e somado a isto, tem-se a greve do servidor público, em especial, o magistério. Essa lembrança tem o intuito de sinalizar a importância da *práxis* dos sujeitos que fazem parte dos processos educativos, sendo que, se torna fundamental a: “[...] compreensão do homem como ser ativo e criador, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social” (VÁZQUEZ, 1990, *apud.* SOUZA, 1998, p. 18).

Depois dessa breve reflexão, passam-se as análises das narrativas dos professores colaboradores, começando com a professora Maria Eduarda, que apresentou certo nervosismo e, em tom de ironia manifestou-se:

Legisladores?! Bom, temática Ética, eles, (*silêncio, professora ri*) de repente ter um pouco mais de ética, eles teriam que ter! Acho que a ética teria que aparecer mais, ser mais presente na vida de todo mundo, principalmente de quem tem que dar exemplo! O professor é um exemplo, o legislador, ele teria que ser exemplo, pelo menos a ética devia ser presente na vida deles, teria que ser algo mais atuante! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação acima, tem-se o reconhecimento da professora Maria Eduarda de que na maioria das vezes há carência de “valores éticos” nas ações do legislativo, que trata as questões educacionais. Ainda, observa que essa carência de “valores éticos” se estende aos demais setores da sociedade. Destacando a relevância que o professor e o legislador possuem como exemplo de “postura” comportamental para a sociedade, constatando, assim, que os “valores éticos”, de modo geral, não são homogêneos em nossa cultura. No entanto, para corroborar com nossa reflexão, encontramos nos escritos de Severino e Fernandes (2011), que: “[...] Não há garantias para a conduta humana. Precisamos aceitar a ideia de que o homem e a sociedade são sempre imperfeitos, cheios de ambiguidades e de contradições” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p.103), ou seja, “as opções (decisões) morais sempre

dependerão da autonomia do sujeito que, em última instância, deve decidir segundo sua consciência, em circunstâncias concretas” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 104).

Assim, pressupõe-se que “[...] é na escola que se encontram todos os agentes da educação prontos a mostrar os princípios e os valores culturais que formam e sedimentam as bases da comunidade política e social” (MARTINS; CASTELLANO, 2003, p. 88). Em outra perspectiva, o pesquisador Rancière (2005) observa que no sentido da experiência de educar e ser educado há a possibilidade de que “[...] esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (RANCIÈRE, 2005, p. 6). Possibilitando assim, que os atores do processo educacional promovam e pratiquem em suas ações comportamentais “valores”, como liberdade, autonomia, responsabilidade, alteridade, respeito, empatia, entre outros.

No depoimento da professora Estefânia tem-se, que:

A partir do momento que os pesquisadores vêm até a escola, conhecem a realidade, eles podem fazer um trabalho bem mais estruturado, comprometido com a realidade e que, creio eu, vai ter mais resposta, vai ter mais adesão. Porque, foi um trabalho que foi construído junto com a participação dos alunos, dos professores, e com certeza vão se engajar muito mais. Entendo que fazer um trabalho a partir da experiência que tu tens, que tu conheces a realidade da escola, dos alunos fica bem mais fácil trabalhar e conseguir o retorno deles nesse sentido. (*pausa curta*) Então, criar uma teoria a partir daquilo que eu conseguir presenciar na realidade dos meus alunos, junto com eles, construir juntos, acredito que eles vão aceitar mais, vão trabalhar e se envolver mais, porque eles vão se sentir participantes desse projeto, eles vão dizer “Eu consegui trabalhar, estou junto, vou pegar junto”, eles serão mais responsáveis e engajados prá trabalhar, entendo assim! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na compreensão da professora Estefânia, é importante que os legisladores, pesquisadores de políticas públicas educacionais e professores, estejam atentos e inseridos no contexto da realidade escolar, em especial, a realidade do aluno, para a produção de políticas educacionais significativas, sendo que é “[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (RANCIÈRE, 2005, p. 6).

Na continuidade das entrevistas, tem-se a narrativa do professor Missioneiro que discorre sobre a melhor forma de participação do legislador, do professor, do pesquisador de Políticas Públicas Educacionais, sendo assim, o professor menciona uma situação vivida entre

ele e alguns professores pesquisadores do Centro de Educação de uma universidade de Santa Maria/RS:

Recentemente a gente teve uma situação que acho que reflete, que vai refletir nessa questão. A gente passa a ter duas situações, aquele conhecimento literário e o conhecimento prático. No nosso caso, o legislador ele tem aquele conhecimento mais acadêmico. No meu ponto de vista, ele em cima do seu conhecimento acadêmico, ele passa a criar diretrizes para ser aplicado numa prática que ele ainda não conhece na realidade. Tive oportunidade de vivenciar uma situação dessas, onde recebemos críticas quanto a um trabalho em que era o pessoal do conhecimento (professores do Centro de Educação de uma universidade de Santa Maria/RS), que olha como caso. Eles nos questionam coisas que nós temos mais conhecimento da vivência, da prática, do olhar no olho do aluno, do analisar o aluno da vila. O nosso conhecimento é direto da situação desse aluno. O aluno vem prá escola em muitos casos, sem alimentação, e ele não fez o tema. Por que ele não fez o tema? (*pausa curta*) É, porque ele não tinha luz, porque os pais brigaram, porque o pai tava bêbado, então, é esta situação, no caso, que nós na escola vivenciamos! E, quem produz a Legislação, muitas vezes não tem esse conhecimento, eles têm o conhecimento, isso sim, o conhecimento mais teórico, mais filosófico, a nível acadêmico. Então, eu acho que existe uma, ou muitas controvérsias e muitas dificuldades depois prá gente adaptar essas normas, essas diretrizes traçadas para a questão prática da escola. (*pausa curta*) Um legislador, pesquisador tem que ter o mínimo de conhecimento dessa estrutura escolar da periferia, de realmente conhecer, ter uma vivência escolar prá que ele pudesse ter um direcionamento mais adequado na produção de uma filosofia, ou de um conteúdo, ou de uma legislação prá ser aplicada no contexto escolar. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

No ponto de vista do professor Missioneiro, a academia, em seus cursos de Licenciatura, apresenta dificuldades em interagir entre seus saberes curriculares e as questões e realidades das escolas, em especial, o Ensino Médio, fortalecendo a ideia de dicotomia entre o discurso e a prática, no que tange o agir humano e o conhecimento.

Assim, pensa-se no que Severino (1993) menciona sobre a importância da *práxis* nos processos de constituição da educação no agir humano, pois segundo o autor, a *práxis* pode ser entendida como sendo a “sua prática real” enquanto “[...] atravessada pela intencionalidade subjetiva, ou seja, pela reflexão crítica, quando está agindo levando em consideração a totalidade dos esclarecimentos que sua subjetividade pode lhe fornecer quando criticamente aplicada” (SEVERINO, 1993, p. 193).

Tem-se, na reflexão da professora Luiza, o enaltecimento da educação como sendo essencial para a vida humana, sendo que:

A educação, ela merece atenção especial! Os jovens principalmente merecem essa atenção especial! Merecem que as Políticas Públicas estejam voltadas para que lhes garantam, que lhes assegurem os direitos de ter escola, de ser cidadão com dignidade, de que a escola lhe sirva como um degrau a mais, que a escola lhe ajude,

lhe traga o conhecimento que busca e precisa. A educação tem que ser vista como essencial na vida da gente, assim como, a saúde, provavelmente. Provavelmente não, também! Mas, acho que a educação é essencial, ela tem que estar sempre em primeiro lugar, que é ali o alicerce, é dali que vem o restante, então tem que cuidar com muito carinho com muita atenção, tem que dar condições! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Além de exaltar a importância de se naturalizar e valorar os processos educativos em nossas vidas, a professora chama à responsabilidade os que são encarregados de elaborar/planejar as Políticas Públicas Educacionais, pois segundo ela, eles têm a obrigação de garantir e proporcionar políticas educacionais de formação do jovem cidadão em toda a sua plenitude, no que tange aos direitos e deveres deles em sociedade.

Dessa forma, compreende-se que ao “[...] afirmar que a educação é uma das alavancas do processo de empoderamento significa dizer que ela é uma das causas e, ao mesmo tempo, um dos frutos desse processo” (MARTINS; CASTELLANO, 2003, p. 80) de transformação social para a diminuição das desigualdades sociais e inclusão das culturas juvenis na sociedade. Logo, “[...] a cidadania se constrói com educação, participação político social, direitos reais relativos à saúde, ao trabalho e à luta pela igualdade social” (MARTINS; CASTELLANO, 2003, 78-79).

Reforçando a ideia de que a Educação é a base para uma sociedade com menor desigualdade social, a professora Carolina refere-se aos seus colegas e políticos:

O melhor exemplo, a melhor educação que se dá são as nossas atitudes, que muitas vezes é fácil querer dar lições, fazer discursos, mas é no nosso comportamento, no exemplo, na postura que eu tenho é que encontramos a melhor forma de educar e de mostrar aquilo que pode ser feito. O nosso jovem analisa muito, principalmente com o acesso às mídias, ele tem esse olhar crítico, e ele faz análise, ele diz muitas vezes nos diz "dizem isso, mas na prática, na realidade fazem outra bem diferente", isso é comum a gente ouvir dos nossos jovens fazendo essa comparação. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Com essa citação, recorda-se que, no meio acadêmico, é comum que se ouça dos jovens acadêmicos a crítica tecida a alguns docentes, que apresentam um discurso pautado em “valores” prescritivos, de como eles devem agir/ser para viver sua plena docência e cidadania. No entanto, os jovens estudantes observam que alguns professores apresentam contradição entre suas ações e seu discurso, causando-lhes “estranhamento”. Contudo, pressupõe-se que “[...] todos os profissionais da educação podem, e devem mostrar aos futuros educadores que

o exercício consciente da cidadania é um remédio eficaz e permanente contra a imposição cruel da elite dominante sobre o povo em geral” (MARTINS; CASTELLANO, 2003, p. 88).

Chama-se a atenção de que não é só o jovem de Ensino Médio que possui esse “estranhamento” entre o discurso e as ações dos seus professores e demais membros da sociedade. Assim, constata-se que o “estranhamento” do abismo que se forma entre discursos e ações perpassa toda a sociedade, e que convida-nos a uma reflexão ética sobre as transformações comportamentais nas vivências nos espaços públicos e privados. Sendo que, “A dignidade das pessoas não se circunscreve apenas a sua posição individual, mas também a sua relação com o tecido social” (SEVERINO, 1993, p. 194).

Dentro dessa linha de argumentação, o professor Fernando, pondera:

Acho que tudo que é projeto feito dentro de gabinetes, dentro de sessões plenárias, não deveriam sair antes de esgotar todos os campos de pesquisa dentro da escola. A escola é riquíssima em experiência, acho que tudo que é pesquisa educacional sempre tinha que ser vista primeiro na célula, e a escola é a célula de tudo. Mas, ouçam o que há dentro das escolas, as escolas têm vida, as escolas têm experiência que deram certo, que deram errado, que estão guardadas, outras já não existem mais (*pausa curta*). Têm colegas que vêm na escola fazer pesquisa, entrevistar professores, e tu já de antemão sabes que não vai dar em nada, porque aquela pesquisa que dá algum retorno, ela retorna pra escola dizendo assim: "Olha, o meu trabalho foi aqui, a escola, esse foi o trabalho da escola, isso que nós fizemos, a escola contribuiu com isso, e o meu projeto, o meu trabalho de pesquisa, ele foi a diante e tu dá retorno para escola que teu trabalho foi adiante (*pausa curta*). Alguns pesquisadores vêm aqui dar retorno, a maioria não vem, porque a gente sabe que daqui tu colheste dados, e depois tu vais calcular dados e aí vai num recinto pequeno com teu orientador, com mais outros professores analisar, e as ideias já são acadêmicas, já não são mais fundamentadas aqui em baixo, não é a primeira vez que estou dizendo isso (*pausa curta*). Contudo, tenho certeza que esse trabalho de ética vai retornar, até porque nós temos uma disciplina de filosofia muito atuante aqui na escola. Tenho certeza, mas, na legislação às vezes, em atos públicos, conferências públicas que a gente vai e participa, vemos que na hora de fazer a lei, aquilo que tu falou, aquilo que a comunidade se manifestou não aparece lá, aparece outras coisas, então eticamente a gente tem que ficar quieto (*riso do professor; pausa curta*). Mas, hoje já pode falar alguma coisa, antigamente não podia! Acho que teria que retornar, eticamente, eu acho que teria que retornar! Cada vez que vem um acadêmico, um mestrando, um doutorando fazer alguma pesquisa na escola, teria que voltar pra escola, seja bom, ou seja, ruim, mas teria que voltar! A gente gosta de participar, a escola gosta de participar, todas as escolas têm experiências, todas as escolas têm história, umas maiores, outras menores, mas todas elas têm gente trabalhando dentro. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

O professor Fernando, assim como os seus colegas, alerta que os legisladores, gestores, educadores, pesquisadores em Políticas Públicas educacionais para obterem sucesso em seus trabalhos, torna-se indispensável que convivam com a realidade da escola, e também, deem retorno para a escola pesquisada quanto aos resultados de suas pesquisas, sejam eles

parciais ou não, pois nas observações de Rios (1993) “[...] uma pessoa não pode ser competente sozinha. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias” (RIOS, 1993, p. 80) .

Esse relato, de certa forma, é uma espécie de denúncia de que isso vem acontecendo com frequência e que precisa ser revisto pelos pesquisadores e responsáveis pelas Políticas Públicas. Assim, nas observações de Rios (1993) pressupõe-se que quando proponho como ideal uma escola que desenvolva um trabalho em conjunto e participativo, sejam entre educadores, educandos, gestores, legisladores, pesquisadores, entre outros, tem-se como pressuposto “[...] que o trabalho que se realiza com a participação responsável de cada um dos sujeitos envolvidos é o que atende de forma mais efetiva às necessidades concretas da sociedade em que vivemos” (RIOS, 1993, p. 74), em especial, no que diz respeito às necessidades de Políticas Públicas para as culturas juvenis no processo educacional.

A professora Tereza manifesta-se sobre o assunto, dizendo:

O que eu vou dizer?! (*pausa curta, professora ri*) Como sempre digo que pesquisadores, gestores, eles têm que conhecer a prática prá poder elaborar as políticas, e depois não é só conhecer a prática, é ir ver como está funcionando isso, por exemplo, uma Política Pública que é a Bolsa Família, não concordo com a bolsa família sem estar conectado com o aproveitamento do aluno, pois para ter direito a ela, o jovem só tem que ter certa frequência prá garantir aquela bolsa família, e só! As autoridades não verificam se realmente há frequência, o aproveitamento em sala de aula, ou como ele é em suas atitudes, os valores desse aluno, como está funcionando essa família. Pois, temos tantos casos, tantas narrativas de alunos que, também, usam prá comprar droga, prá comprar cachaça, o aluno vem lá de vez em quando prá ter frequência. Essas coisas que são a política, de repente, até ela é boa, mas tem que ver como ela está sendo aplicada a fundo, porque a gente sabe que os alunos que têm bolsa, pois, nosso diário vem assinalado e a gente sabe quem faz parte desse programa social e muitos não aproveitam. A bolsa é prá comprar material, prá complementar, mas eles não têm material, que política é essa? Falta bastante fiscalização! E, para quem pesquisa, que bom que existe isso, que pelo menos, às vezes, abre os horizontes de quem pesquisa, de quem escreve sobre esse assunto, muito importante! Temos que ir construindo isso, uma hora vai equilibrar (*professora ri*). (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Destaca-se, nessa citação, pontos que a professora tem como relevante para melhorar as Políticas Públicas educacionais, a saber, maior comprometimento e vivência de legisladores, gestores, pesquisadores com as práticas educativas, mais fiscalização e acompanhamento de benefícios concedidos a alunos carentes, criação de regras de conduta para alunos beneficiados pela Bolsa Família, necessidade de ações conjuntas entre

legisladores, pesquisadores, gestores e educandos para planejamento e suprir falhas na execução e elaboração de Políticas Públicas.

Assim pressupõe-se que “a educação está presente em todas as instituições sociais, como elemento de preservação – e ao mesmo tempo de modificação – dos conhecimentos e valores” (SEVERINO; ALMEIDA; LORIERI, 2011, p. 212).

O professor Rodrigo enfatiza em sua narrativa a questão do comportamento que a sociedade deve assumir no contexto educacional e nas relações sociais, a saber:

Penso que todos fazendo a sua parte, a gente consegue mudar as coisas, fazendo ficar certo o que está errado, ou melhorar o que já está certo! É aquela coisa, não se desanima nunca, sempre tenta-se melhorar algo. (*pausa curta*) Tenho dificuldades de passar o que estou pensando! (*pausa, professor ri*) Mas, penso que sempre devemos tentar melhorar as coisas com respeito, sem discussão, sem brigas, e sim, entrando num consenso! Sempre procurar conversar e acertar as coisas prá que tudo de certo, embora elas nem sempre dão certo. No entanto, quando não conseguimos fazer alguma coisa certa, temos a oportunidade de tentar de novo, não tenta só se não quiser! (*pausa curta*) Acredito que se fizermos a coisa correta, um dia a gente sempre alcança os objetivos, sejam eles objetivos particulares ou coletivos. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Mais uma vez, encontra-se nas narrativas, a relevância dos atores dos processos educacionais estarem comprometidos com suas funções no contexto escolar, sejam eles, legisladores, pesquisadores, educadores, funcionários administrativos, gestores, educandos, para assim, oportunizar as transformações necessárias na escola visando a qualidade da educação. Nesse sentido, Freire (1998) afirma que o homem conquistará sua cidadania no momento em que “[...] ele se conscientizar do conhecimento de si mesmo (de suas potencialidades, de sua força, etc.) capaz de transformar, de produzir, de decidir, de recriar e de comunicar-se dentro do contexto universal” (FREIRE, 1978, p. 92 *apud* SOUSA, 1998, p. 103). E, para tanto, Freire (1998) discorre que somente “[...] os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, desde que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas que isso se processe a partir de uma consciência crítica da realidade condicionante” (FREIRE, 1998, p. 92 *apud* SOUSA, 1998, p. 103).

De modo geral, os professores colaboradores destacaram a necessidade de comprometimento e vivência escolar para, a partir disso serem construídas ações, legislações relacionadas à educação, pois nos processos de constituição do conhecimento observa-se que “dar sentido à vida é andar sem bengala. Reconhecer a verdade como valor é uma das

condições necessárias a esse caminhar franco e ereto” (LA TAILLE, 2009, p. 115) na constituição da eticidade.

4.12 Cartas Juvenis: referência e significado da representação do professor ético da Escola Básica

Diante das narrativas que obtivemos de oito professores de uma turma de 3º ano de Ensino Médio da Escola Pública sobre nossa temática, percebeu-se a necessidade de compreender e identificar as representações e significados que os jovens (alunos de 3º ano) atribuem à figura de um “professor ético”. Assim, conforme consta no capítulo III, sobre a metodologia, foi solicitado ao jovem colaborador, que mediados pela professora de Redação, escrevessem uma carta (desvinculada de qualquer tipo de avaliação da escola e de forma voluntária), e que a mesma, fosse direcionada para um dos seus professores da Escola Básica. A opção da carta teve o intuito de compreender a interface do tema da pesquisa, e as narrativas dos professores colaboradores para a constituição do conhecimento na formação da eticidade do jovem de Ensino Médio. Sendo assim, obteve-se a colaboração de seis jovens, do sexo feminino, da turma de 3º ano da escola (única turma de 3º ano).

Observa-se a carta escrita por Stéffani, uma jovem de dezessete anos, para a professora de sua preferência, como sendo e/ou reunindo características no agir que a identifica como uma “professora ética”:

Estou escrevendo essa carta para lhe dizer que vou sentir muita saudade das nossas brincadeiras, risadas na sala, também das aulas de Geografia, da nossa viagem à UNISC. Queria lhe dizer que fico muito feliz em saber que existem pessoas nesse mundo que desejam o nosso bem, a nossa felicidade. Você está sempre pronta para ajudar os necessitados, está sempre incentivando os seus alunos a estudar, a seguir um caminho bom para a sua vida, seu futuro. Mesmo eu sabendo que existe muitos professores no mundo todo e escolas também, percebemos que o destino nos trás as pessoas maravilhosas, amigas, companheiras para o nosso lado para nos mostrar a realidade do mundo em nossa volta, mostrando o que é “certo ou errado”, permitindo e proibindo, bem e mal, possível e impossível. Isso tudo nos faz refletir muito e pensar no que queremos para as nossas vidas. Espero que você não se esqueça de nós, pois você é uma pessoa que Deus colocou em nossas vidas para iluminar. Que Deus esteja com você onde estiver, não me esquecerei dessa professora maravilhosa.

Um grande beijo da sua aluna, Stéffani. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A professora referida pela jovem Stéffani, não fez parte dos professores que colaboraram com a pesquisa. Dito isso, destaca-se na narrativa da Stéffani a importância que

ela dá a professora de Geografia por tê-la ensinado ou despertado “valores” durante a Escola Básica, tais como, certo/errado, amizade, solidariedade, bem/mal, felicidade, liberdade, responsabilidade, respeito, solidariedade, alegria, limites, generosidade, afeto e fé para os processos de socialização.

Nesse sentido, Severino e Fernandes (2011) observam que o processo de socialização do adulto e do jovem “[...] é sempre conflituoso e ambivalente porque, de um lado, o indivíduo resiste naturalmente à integração e, de outro, porque a realidade cultural, a qual, *nolens volens*, deve integrar-se, é heterogênea e contraditória” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 98). E, acrescentam que a relação entre o individual e o social “[...] se dá pelo mecanismo dialético e dramático entre a liberdade e a necessidade numa tensão que se estende pela vida toda como uma harmonia conflitual” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 98) possibilitando assim, o desenvolvimento de “valores” nobres para a arte do *bem viver*.

Dessa forma, percebe-se que para a jovem Stéffani, Ética e Moral possuem o mesmo significado e referência, pois quando solicitada para identificar um professor ético, ela busca em suas lembranças as marcas da “postura” vivenciada pela professora de Geografia frente aos alunos. Com isso, tem-se, nas análises de Severino e Fernandes (2011) que “a história, a tradição, os costumes, numa palavra, a cultura são a primeira e permanente morada do humano, o lugar a partir do qual ele constitui a sua identidade e pode construir o seu futuro” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 106).

No segmento das análises das cartas tem-se a jovem Jênnifer (dezoito anos), que direciona a sua carta para a professora Ângela (sua professora do Ensino Fundamental):

Esta carta que escrevo hoje é para uma professora que durante muitos anos, quem sabe até para a minha vida inteira, marcou minha vida com seus ensinamentos e experiências. Tudo começou no início do ano letivo de 2002, estava eu entrando na terceira série, jamais esqueci seu vestido longo florido, o cabelo vermelho e curto, aquele sorriso carinhoso nos esperando na entrada da sala. O que me marcou nela foi que ela chamou cada um e deu um abraço, aquilo foi fundo e eu meio “espoleta”, na hora do meu abraço fui correndo e acabei pisando no seu dedo, com isso, sua unha veio a cair, e me senti culpada, mas na hora ela soube me acalmar. O nome dela é Ângela, e é professora aqui da escola, eu resolvi escrever sobre ela, pois seu jeito me marcou, a atenção com que ela nos tratava e o carinho que vejo que ela tem até hoje com seus alunos é inconfundível.

Querida professora Ângela,
estou aqui hoje com dezoito anos e prestes a me formar no terceiro ano do Ensino Médio, para te agradecer por tudo que fizestes por mim, pelos anos de ensino e compreensão. Gostaria de dizer que todos estes nove anos, jamais encontrei pessoa com tanto amor para dar. Sinto muita saudade do tempo em que eu aprendia as contas de matemática, ou os textos de português. Hoje estou crescida e praticamente

uma mulher adulta, mas não tenho vergonha de dizer o quanto te amo, e o quanto tu fostes importante na minha educação! Obrigada por fazer parte deste meu sucesso, sei que és a primeira etapa, mas jamais te esquecerei.
Com muito carinho, Jênnifer. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Observa-se que a jovem Jênnifer direciona a sua carta para a professora Ângela, pois sua escolha, segundo a jovem, se deve ao fato dessa professora em suas aulas sempre esteve comprometida com o desenvolvimento do conhecimento e dos “valores morais” dos seus alunos. Destaca-se na narrativa da jovem “valores”, como amizade, cuidado, serenidade, afetividade, estética e compreensão, que a inspiram em sua formação de sua identidade. Assim, pensa-se que “o que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, em plenitude, não é o fato de nascer filho de humanos, mas a construção de sua identidade” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 95). Portanto, torna-se relevante a discussão das questões éticas na formação juvenil, sendo que, nas considerações de Severino e Fernandes (2011) destaca-se que pela socialização o “[...] ser humano se adapta ao meio e se torna um ser pertencente a uma cultura e pela individuação ele constrói a sua própria individualidade, tornando-se único, distinto de todos os demais no interior da mesma cultura” (SEVERINO; FERNANDES, 2011, p. 95).

A carta escrita pela jovem Paloma (dezessete anos) é endereçada à professora Gilse. A jovem refere-se à professora como “a bonita”, vejamos:

À bonita professora Gilse:

Há várias pessoas que passam em nossas vidas, algumas despercebidas, outras nos deixam lições que levamos para o resto de nossas vidas. Gilse, você me marcou muito pelo amor e dedicação, por mostrar no brilho do seu olhar o quanto gosta do que faz, e por estar todos os dias ao nosso lado e por além de professora ser amiga. Quando decidi hoje, no terceiro ano, o que queria para o meu futuro me baseei em você. Escolhi algo que iria fazer “bem feito” e com amor, assim como você! Torço que possa encontrar em meu caminho pessoas como você Gilse, que me deixa belas lembranças e lições. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

A jovem Paloma destaca na escrita da carta endereçada à professora Gilse, “valores”, como amizade, comprometimento, dedicação à docência, amor, afetividade e prazer profissional como “posturas” significativas para os seus processos de humanização. Diante dos “valores” identificados pela jovem como sendo referências marcantes para a constituição de seus valores, lembra-se das análises de Severino (2001), onde a educação é entendida como “[...] uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e

manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura” (SEVERINO, 2001, p. 72). Sendo assim, Severino (2001) afirma que a educação “[...] se faz como conscientização, lidando com conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva” (SEVERINO, 2001, p. 72).

A carta escrita pela jovem Etiéle (dezessete anos), endereçada para a professora Fátima, professora do Ensino Fundamental, se dá em tom de agradecimento, vejamos:

Estou escrevendo esta carta para agradecer tudo o que a senhora fez por mim, pois foi a senhora que me ensinou a contar, saber o nome das palavras, enfim, a senhora foi minha professora principal! Fui sua aluna na Pré - Escola, adorava quando íamos para o pátio brincar de “pular sapato”. Tínhamos que desenhar com giz de cera e pintar o chão. Há, já ia me esquecendo do principal, nós alunos tínhamos que saber escrever os números corretamente, também! Adorava suas aulas. A senhora explicava as coisas de uma maneira que todos nós alunos podíamos e conseguíamos entender. Portanto, agradeço do fundo do coração por tudo! A senhora sempre estará marcada em minha vida, e também terá um lugar garantido no meu coração. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Dentre as cartas lidas, a jovem Etiéle apresenta a professora Fátima, professora da Pré-Escola, como ocupando um papel importante em sua formação, pois a referida professora é destacada pela jovem em sua caminhada na Escola Básica, por ter conseguido ensinar os conteúdos aos seus alunos de forma comprometida e atenta ao entendimento deles, sem perder de vista as questões de afeto com/entre ela e seus alunos.

Desse modo, avalia-se que “a preparação do educador deve torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado de educação, para que estenda essa consciência aos educandos e contribua para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 146), com autonomia e liberdade de escolha.

Portanto, nos estudos de Severino (2001), no que diz respeito ao plano da intencionalidade da consciência, os processos educacionais devem auxiliar o educador na identificação das “máscaras ideológicas” de seu ofício, para não incorrer em “[...] força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material” (SEVERINO, 2001, p. 146) em, especial, as culturas juvenis.

A jovem Natháli (dezoito anos) escreve sua carta endereçada para a professora Vera (professora de Filosofia):

Oi professora Vera!

Quero que você saiba que a professora que mais marcou a minha vida foi a senhora, pois gosto muito de você e, também, de sua matéria. Gosto também do jeito que a senhora nos transmite seus conhecimentos. Gosto de você, mais ainda, eu me identifico com você, vou sentir falta das suas aulas e de você professora! Saiba que com você e com suas aulas aprendi muitas coisas, coisas que levo para a minha vida inteira! Agradeço à senhora por toda força e apoio que você me deu e me dá. Obrigada professora pelos dias de conhecimento e alegria e pela estrutura que você nos dá. Peço a Deus que te abençoe cada dia mais e ilumine sua estrada dando forças e saúde para alcançar seus objetivos! (Fonte: Coleta de dados, 2012).

É destacado pela jovem, a forma de como os conteúdos filosóficos impactaram sua vivência e na maneira de pensar o *mundo vivido*, além disso, destaca-se em sua narrativa “valores”, como afeto, alegria, atenção, cuidado e empatia.

Assim, através da narrativa da jovem Nathália, percebe-se que a professora Vera, em sua prática educativa, vai ao encontro do que Severino (2001) observa como importante no ofício de professor, a saber, “a atividade do educador pressupõe uma percepção explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos” (SEVERINO, 2001, p. 2001), pois segundo Severino (2001), não é possível desenvolver a educação “[...] sem conhecer e compreender a inserção dos sujeitos na rede complexa da vida subjetiva, nas relações de poder que formam a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade” (SEVERINO, 2001, p. 147).

Cleonice (dezessete anos) endereçou sua carta para a professora Deise (professora de Espanhol), referindo-se a ela como “amiga”:

Querida amiga:

No decorrer de nossas vidas encontramos muitas pessoas, algumas que nos identificamos tanto que se cria uma grande amizade. Deus te colocou em minha vida, ou melhor, me presenteou com a sua amizade. Uma pessoa maravilhosa e com uma simplicidade extrema.

Minha amiga, minha professora, minha mãe. Me pego pensando amiga que você é uma das pessoas que fez de minha vida escolar uma maravilhosa experiência. Deise, saiba o quanto suas palavras, abraços, conselhos e até mesmo sms no celular são importantes para mim. Com o fim desta etapa na minha vida chego a imaginar que iremos nos afastar, mentira, duas grandes amigas jamais se separam. Amizade é um amor que nunca morre! Só tenho que lhe agradecer as vezes que mesmo que as pessoas falem que nada é para sempre eu sei que este amor que nos une será eterno! Portanto minha amiga, só tenho que te agradecer, e tentar nessas palavras expressar meu sentimento por ti. Siga sempre esta pessoa guerreira que és e nunca esqueça que a distância não significa nada comparada ao tamanho da admiração, respeito e amor que sinto por você. (Fonte: Coleta de dados, 2012).

Na citação destaca-se “valores”, como amizade, religiosidade, humildade, amor, respeito, gratidão e cuidado. Mais uma vez, percebe-se que o “valor” da “amizade” entre

professor e aluno é destacado nas narrativas dos jovens como sendo de grande relevância em suas relações. No entanto, no caso da carta de Cleonice questiona-se se ela não teria projetado ou encontrado na professora Deise, muito mais referências afetivas de mãe/filha do que atribuições e referências de uma educadora que promove o conhecimento aos seus alunos. Também, percebe-se, nos escritos da jovem Cleonice, certo encantamento pela professora, pois na sua narrativa, a jovem descreve a relação dela com a professora Deise como sendo uma relação de amizade, sem mencionar ou reconhecer a tênue linha que existe entre as atribuições do professor na relação com o aluno.

De forma geral, encontra-se nas seis narrativas dos jovens colaboradores, o entendimento de que os “valores”, como amizade, respeito, responsabilidade, afeto, comprometimento, humildade, cuidado, atenção e amor são marcas de comportamento que caracterizam o “professor ético”.

Portanto, esses “valores” sinalizam, na percepção do jovem colaborador da pesquisa, que são indicativos para a constituição do conhecimento e da qualidade das relações intersubjetivas na escola e demais espaços sociais. Sendo assim, Severino (2001) lembra-nos de que a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, visto que “[...] sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valoração), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e valorativa” (SEVERINO, 2001, p. 147) nos processos de (re)construção do conhecimento e da eticidade.

Considerações Finais

Levando-se em consideração que a escola, em especial, o Ensino Médio vem sendo alvo de críticas por não corresponder e não dar conta das demandas comportamentais da sociedade contemporânea, a qual se move de modo geral, na *liquidez* de valores e subjugada ao desempenho dos interesses do poder econômico e ideológicos, assim, não atendendo o desejo de “felicidade” da maioria da população, a presente pesquisa se dispôs entre o ano de 2011 e 2012 a investigar, pesquisar, compreender o (re)significado e (re)apresentação de “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”.

Sendo assim, através das narrativas voluntárias de educadores e de jovens educandos de Ensino Médio de uma escola Pública de Santa Maria/RS, leituras de autores e documentos de Políticas Públicas, investigou-se a questão geradora da pesquisa, a saber, como a temática “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas” é (re)significada e (re)apresentada nas narrativas do docente (principal colaborador) e do jovem que estuda em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS para os processos educativos na formação do *ethos* juvenil?” Assim, nas análises tem-se que nos processos educativos do sujeito, pressupõe que “o ato de tornar-se sujeito é, logo, um ato de libertação e um ato de sujeição ao mesmo tempo”

Dessa forma, tem-se o pressuposto de que a educação, como mediadora nos processos de transformações individuais e coletivas, ocupa função relevante na sociedade e que não pode ser ignorada, sob risco de tornarmos-nos presas fáceis de aparelhamento ideológico.

Vale lembrar que a ideologização visa, de modo geral, beneficiar uma minoria de indivíduos e grupos econômicos. Sendo assim, ao se incorporar ideologias, sem uma reflexão ética nas vivências, corre-se o risco de se privar de “valores”, como liberdade, autonomia, alteridade, respeito, reconhecimento do outro, responsabilidade, democracia e cidadania. Portanto, pressupõe-se que os aparelhos ideológicos, comumente, acabam privando-nos da conquista da dignidade humana em função de jogos de vaidade e obtenção do poder.

Tal relevância da educação e das questões éticas do tema motivou-nos ao desenvolvimento dessa pesquisa para corroborar no fomento de melhorias de Políticas Públicas Educacionais para a cultura juvenil e a qualidade nas relações intersubjetivas construídas no espaço escolar, na busca de maior equidade social. Contudo, sem ter a

pretensão de criar “receitas prescritivas” de “como e quais” valores o sujeito deve naturalizar no seu modo de agir, visto que, segundo Gallo (2009) “o mundo da ideologia é um grande teatro, no qual a sociedade oferece o palco com a devida cenografia e iluminação, distribui os papéis individuais e dirige a encenação toda” (GALLO, 2009, p. 91).

No decorrer das narrativas dos docentes colaboradores surgiram questionamentos do que estava sendo exposto. Em uma das narrativas que tratava da compreensão de educação, uma das professoras colaboradoras manifestou-se afirmando que o ensino de valores é de responsabilidade da escola. No entanto, questiona-se se essa transferência de responsabilidade de ensino de valores para a escola é de fato legítimo, visto que, *a priori* entende-se que a família tem o papel de construção dos “valores” para o agir humano. Com isso, não se nega que, em certa medida, a escola seja co-autora dos ensinamentos de “valores”, e que muitas famílias não possuem estruturas materiais/emocionais/sociais mas, ainda assim, se pressupõe que a maior responsável pela educação de valores seja a família.

Também, chamou-nos a atenção, durante a pesquisa o fato de alguns professores colaboradores se absterem de narrar sua compreensão sobre alguns conceitos, tais como, educação. Sendo assim, o que se pode entender com essa negação e dificuldade de expressar o entendimento de “educação”, visto que, são professores que pelo menos possuem mais de uma década no magistério.

Dentre as questões que surgiram durante a pesquisa, tem-se a inquietação de se pensar “como” se ensina Ética na escola para além das aulas de Filosofia ou “como” tratar essa temática de forma interdisciplinar se os próprios professores colaboradores, em suas narrativas, reconhecem que não tem domínio do tema e, além disso, tem-se o agravante de alegarem que não dispõem de tempo suficiente para as leituras e para se qualificarem. Questiona-se o relato de alguns professores colaboradores em afirmar que não têm lembranças de terem estudado em sua formação a temática da pesquisa, ou se realmente é uma lacuna na formação deles na Licenciatura.

Outro fato que chamou a atenção durante as narrativas foi o fato de haver professores que coordenam projetos de cidadania na escola e desconhecem, ou têm dificuldade em discorrer sobre qualquer documento que trate de questões éticas, sendo assim, questiona-se se a escola, efetivamente, promove a formação continuada de seus professores e, se sim, quais os critérios e/ou cuidados que os gestores estão tendo com a formação do professor.

É válido refletir se se ensina Ética, e se existe um espaço específico para se interagir com as questões éticas, visto que, a Filosofia, desde 2008, ocupa lugar no currículo como disciplina obrigatória no Ensino Médio, ou seja, como se concretiza a interdisciplinaridade da Ética sem incorrer no moralismo e na subjugação do sujeito às ideologizações, desta forma, questiona-se até que ponto ou como a volta da Filosofia para o currículo de Ensino Médio tem afetado os docentes/discentes e, mais ainda, que educação queremos nos processos de construção do conhecimento e do sujeito.

Pensando-se em Políticas Públicas, nas ideias de pertencimento, de ações conjuntas e de que muitos jovens frequentadores dessa escola não têm o básico em alimentação, estrutura familiar, capital econômico/social, o juízo de valor que alguns professores fazem sobre a presença dos jovens na escola está atrelado ao assistencialismo do Estado e não à vontade de buscar conhecimento, é questionável, visto que existem necessidades básicas que se sobrepõem à busca pelo conhecimento. No que diz respeito à sobrevivência, questiona-se se o adulto se comporta diferente dos jovens, visto que, crescem, em meio a desigualdades sociais/econômicas, sendo privados de terem acesso aos bens de consumo que a mídia exalta como sendo a conquista da “felicidade”. Neste sentido, lembra-se que a condição de estar vivo e com dignidade é próprio do humano, e se formos além do que está posto como “certo/errado” na sociedade consumista que vivemos, muitas coisas ditas como “moral/imoral” são questionáveis, e já não dão conta para a qualidade de vida em sociedade.

Cabe ressaltar que nas cartas escrita pelos jovens, constatou-se que a representação de professor ético que os mesmos tem, é de um professor que possui características de ser afetuoso, atencioso, bom ouvinte e amigo. Destaca-se que estas características citadas referem-se sobretudo a valores morais, o que reflete uma dificuldade de discernimento entre Ética e Moral por parte dos jovens colaboradores.

Nas narrativas dos professores colaboradores, fica-se com a interrogativa, se a ausência de conhecimentos de conceitos éticos se torna um problema e, se sim, em que nível da formação do professor esse problema pode ser sanado ou, mais ainda, é um problema pedagógico e, até mesmo, de gestão, visto que, o Estado possui projetos de Políticas Públicas de incentivo/qualificação de Formação Continuada do professor, assim como, a escola promove reuniões semanais com a coordenação pedagógica/direção/professores, e materiais didáticos são disponibilizados à escola.

Quanto às narrativas que discorreram como receitas prescritivas, questiona-se se os adultos pensam/agem diferente do que é exposto pelos jovens, sendo que, na maioria das situações de relações de poder, acabamos nos submetendo ao sistema e, com isso, existe uma incoerência entre o discurso e a ação. Dessa forma, acaba-se contribuindo de forma direta/indireta com a naturalização das desigualdades sociais, com a falta de hábito de uma reflexão ética que possibilite transformações individuais e coletivas de “valores” para a constituição de 'morais' mais elevadas em nossa sociedade.

No que diz respeito às instituições educacionais, ao limitar-se em preparar o jovem para o vestibular e para uma profissão, questiona-se se as instituições educacionais estão dando conta das necessidades de Políticas Públicas para a juventude(s), sendo que, muitas pesquisas realizadas por alguns grupos de pesquisa da UFSM, e aqui vale lembrar o grupo FILJEM, do qual fiz parte, vem dando visibilidade de que esse discurso não atende às necessidades do jovem, em especial, do jovem santa-mariense. Desta forma, fica a interrogativa sobre a quem esses discursos “redondinhos” servem, se não ao sistema econômico vigente, que pouco tem demonstrado ações que diminuam as desigualdades sociais contemporâneas.

Indaga-se, na pesquisa, sobre as nuances que permeiam as culturas juvenis escolares e a vida individual/coletiva do humano, o padrão vigente dos processos educativos do agir moral se apresenta de forma problemática, e distante de uma reflexão ética humanizadora.

No decorrer das narrativas surgiram mais indagações, como o esforço de convencimento que alguns professores colaboradores fazem com seus alunos, ou melhor, como eles se empenham para transmitir “valores”, sem incorrer na hipocrisia e domesticação do exercício de “pensar sobre”, lembrando que o jovem colaborador da pesquisa é privado das necessidades mais básicas de viver dignamente em uma sociedade, aonde as gerações vem sendo potencialmente educadas ao pleno consumismo, imediatismo e *liquidez* de “valores”.

Aqui, cabe questionar se a definição de ética, como sendo distinta de moral, é relevante. Considera-se que sim, pelo menos para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois há uma possibilidade de se tratar as questões do agir humano, os valores morais de forma não só prescritiva, que de modo geral, ignora a pluralidade cultural, em especial, a diversidade das culturas juvenis existentes em nossa sociedade, visto que, vem surgindo manifestações, estudos sobre a necessidade ou não de mudanças/transformações, para dar conta de novos/velhos “valores” do agir humano. Considera-se que essa distinção de *Ética* e *Moral* é

válida para que se pense sobre as questões éticas que norteiam a sociedade, que inquietam gerações e culturas, sendo assim, possibilitando caminhos de reflexão ética para que se (re)construa ou consolide “morais” que melhorem a qualidade de vida individual e coletiva, e que não sejam unicamente usada de forma prescritiva e manipuladora do coletivo, mas como possibilidade de promoção da alteridade, liberdade, autonomia e a arte do “bem viver” individual e coletivo.

Neste ponto, pode-se dizer que houve troca de informações/experiências, e a possibilidade de se fazer uma reflexão ética, de averiguar os prós e contras de argumentos, mas para isso, o educador, na sua abordagem do tema, necessita de domínio dos conceitos éticos para interagir com o jovem na construção do conhecimento, e claro, estar disposto a ouvir o que ele tem a dizer.

Bibliografia

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e outros, São Paulo: Mestre Jou, 1980.

ABRAMO, W. H. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Ed. Página Aberta Ltda., 1994.

Andreola, B. A; Vecchia, A. D (org.). **Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação**. Pelotas: Seiva, 2003.

ARANHA, M. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARENDT, H. **A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa, 6ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1988.

ARRUDA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando, Introdução à Filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

BARROS, A. J. P de; LEHFELD. N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

BAUMANN, Z. **Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna**. Trad. Alexandre Werneck, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Ética Pós-Moderna**. Trad. João Rezende Costa, São Paulo: Paulus, 1997.

BAVA, A. C.; PÀMPOLS, C. F.; CANGAS, Y. G. **Jovens na América Latina**. Trad. Augusto Caccia-Bava, São Paulo: Escritura Editora, 2004.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Trad. Desidério Murcho et. al., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, C. R. (org); CHAÚÍ, M. S.; FREIRE, P. **O Educador: vida e morte**. RJ: Edições Graal, 1985.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda n. 57, de 18-12-2008. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acessada em: 01 de maio de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASLAVSKY, C. **Educação Secundária: mudanças ou imutabilidade?** Trad. Francisco Baltar; Joaquim Ozório, Brasília: UNESCO, 2002.

BUFFA, E. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.

CARDOSO. M. R. **Adolescentes**. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

CARVALHO, J. M. de. **Filosofia da cultura: Delfim Santos e o Pensamento contemporâneo**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinados? In: CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 85- 105.

CATANI, A. M; Gilioli, R. S. de. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª. Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude**, Brasília: Ritla, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPARATO, F. K. **Ética: direito, moral e ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA, J. F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. **In: NOVAES, R & VANUCCHI, P. Juventude e sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. Rio de Janeiro: Perseu Abramo, 2004.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. 8ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DELGADO, E. I. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas: Ed. Ulbra, 2005.

DEWEW, J. **Vida e Educação**. Trad. TEIXEIRA, A. T., 8º. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 1997.

ESTEVES, L. C. G. **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

ESPINOSA. **ÉTICA**. Edição Bilíngüe, Trad. e Notas Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

FAGUNDES. M. B. **Aprendendo valores éticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de (org.) **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C. A.; MARCOM, T. **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

FÁVERO, A. M.; FÁVERO, A.; TONIETO, C. et al. **ÉTICA: quem determina nossas escolhas**. 3ª. ed., Passo Fundo: Ed. Méritos, 2011.

FERRY, L. **Aprender a viver**. Trad. Vera Lúcia dos Reis, Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FERNANDES, A. M. M. Políticas educacionais e cidadania. **In: Cidadania – Textos – n°5** (jun. 1995). Campinas, SP: Unicamp/FE/GEMDEC, 1994.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORACCHI. M. M. **A Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France 1981-1982**). Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail, 3ª Ed., São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

____. **Foucault: Ética, Sexualidade, Política**. Trad. Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa, 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANKENA, W. **Ética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

FREITAS, L. C de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 7º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. Ethica: Cadernos Acadêmicos**. Coordenação de Pós-Graduação e Atividades Filosofia/vários autores - Curitiba: SEED-PR, 2006.

____. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROPPA, A. J. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

____. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, E.; BONI, L. A. de. **Dialética e liberdade: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cime Lima**. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1993b, p. 288-304.

HERKENHOFF, J. B. **Ética, Educação e Cidadania**. 2º. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP7A, 2001.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad.: Ingrid Müller Xavier, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LA TAILLE, Y. de; SILVA, N. P; JUSTO, J. S. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANKSHEAR C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, V. H. **Escritos de filosofia IV: Ética filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, V. H. **Escritos de filosofia II. Ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKJANENKO, M. F. P. de. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. **Dissertação de Mestrado**, FE-Unicamp, 1995.

MARTINS, J. P.; CASTELLANO, E. G. **Educação para a cidadania**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 2003.

MATOS, K. S. I. de. **Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MEIHY, J. C. S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. B; HOLANDA. F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORA, F. **Dicionário de Filosofia**. v. 4. São Paulo: Loyola, 2001.

MORENO, J & COLS. A Avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP e MBI-ED. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n.º. 1, p.p 11-19, Jan/Jun, 2002.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. Trad. Mário Ferreira dos Santos, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola, Ed. Puc/SP, 2003.

NOVAES, R; VAMUCHI, P. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. **In: ALMEIDA, M. I. M & EUGÊNIO, F. Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Silvio Gallo, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OBIOLS, S.; OBIOLS, G. **Adolescência, posmodernidad y escuela: La crisis de La enseñanza media**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas & Material Didáctico, 2006.

ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. **In: ALMEIDA, M. I. M & EUGÊNIO, F. Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PAIXÃO, M. P. **O problema da felicidade em Aristóteles: a passagem da ética à dianoética aristotélica no problema da felicidade**. Rio de Janeiro: Pós-Moderno, 2002.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. **In: ALMEIDA, M. I. M & EUGÊNIO, F. Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. As múltiplas 'caras' da cidadania. In.: Lúcia Rabello de Castro e Jane Correa (Org.). **Juventude Contemporânea**. Perspectivas Nacionais e Internacionais, Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

PALMQUIST, M. **Introduction to Research in Libray and Information Science: Content Analysis**. Disponível em: www.gslis.utexas.edu/~palmquis/courses/content.html Acessado em 01 de julho de 2012, p. 1.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2008.

PAVIANI, J. **Problema de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PERALVA, A. T. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, n°. 5, 1997.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, J; CASTELLANO, E. G. **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

PUIG, J. M. **Ética e valores: método para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Ville, Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2005.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani, São Carlos: Claraluz, 2005.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, G; TOSTA S. P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 2ª. Ed., São Paulo: Nobel, 1993.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Trad. Monica Stahel, São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 33ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2000-b.

____. **Educação: do senso comum à educação filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D' Água, 2002.

____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SEVERINO, A; SEVERINO, F. E. S. [et al.], (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward, 9ª ed. Petrópolis, RJ: 2009.

____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMMEL, G. O indivíduo e a liberdade. In: SOUZA, J. e ÖELZE, B. (orgs.). **Simmel e a Modernidade**. Brasília: UNB, 1998.

SOUZA, R. M de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: Educ/Paulus, 1998.

SPOSITO, M P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**; Maio/Jun/Jul/Ago; n. 5, 1997.

_____. (Des)encotros entre os jovens e a escola. **In:** Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). **Ensino Médio - ciência, cultura e trabalho**. 1 ed. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, v. 1, p. 73-92.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. 3ª. Ed., São Paulo: Vozes, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell Anna, 32º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luíz Fernando Cardoso, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Entre a realidade e a utopia: ensaio sobre a política, moral e socialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Filosofia e circunstâncias**. Trad. Luiz Cavalcanti de M. Guerra, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M. & EUGÊNIO, F. **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

VIEIRA, I. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZABALLA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação na Escola

CARTA DE APRESENTAÇÃO NA ESCOLA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Sr. (a) Diretora

Venho, através deste, encaminhar a Mestranda **Marli da Silva**, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação/UFSM, matrícula 201160352, para solicitar autorização na realização de sua pesquisa de Mestrado junto aos professores e estudantes da Escola Instituto Estadual Pe. Caetano interessados em participar da pesquisa. Este trabalho é constituído de observações das aulas de Filosofia, de entrevistas (questionário, áudio, vídeo, imagem) com alunos e professores.

Cordialmente,

Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha
(orientador)

Santa Maria, ____ de _____ de ____ .

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Dissertação: A interface da Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas: narrativas de docentes e jovens de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS.

Autora da Dissertação: Marli da Silva

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Programa De Pós-Graduação em Educação

Eu, (nome da diretora da escola), diretora da Escola Estadual (nome da escola), declaro ter tomado conhecimento do projeto de dissertação “A interface entre Ética, Cidadania, Juventude (s) nas Políticas Públicas de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS” e dos procedimentos metodológicos relacionados às entrevistas que serão realizadas na disciplina (nome da disciplina) sob responsabilidade da professora (nome da professora), em turmas do Ensino Médio, tendo-as autorizado.

(nome e assinatura da diretora da escola)

Santa Maria, __ de _____ de _____.

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido - professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Eu, (nome do professor (a)), RG _____, CPF _____
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada no dia
_____ para a pesquisadora Marli da Silva, para ser integralmente e/ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma autorizo, a
sua audição, transcrição, imagem e o uso de citações a terceiros. Abdicando de direitos meus e
de meus descendentes, subscrevo o presente, que terá minha assinatura.

Assinatura do professor (a)

Santa Maria, __ de _____ de ____.

ANEXO D – Formulário de dados dos professores entrevistados

Formulário de dados dos professores entrevistados

1 - Nome

2 - Ano de nascimento

3 - Tempo de atuação como professor

4 – Ano em que se formou

5 - Graduado (a)

Instituição Pública

Instituição Privada

Curso à distância

outra

Qual Instituição?

6- Possui pós-graduação?

Sim Não

Qual?

Pós-doutorado Doutorado Mestrado Especialização Outra

Instituição Pública

Instituição Privada

outra

Qual Instituição?

7- Em qual (is) escola(s) trabalha?

8- Além do Magistério, possui outra fonte de remuneração? Sim Não

Se sim, qual? _____

9- Qual a sua carga horária na escola?

10- Obs.:

ANEXO E – Roteiro de entrevista semi-estruturada para o professor

Roteiro de entrevista semi-estruturada para o professor

- 1- Como o professor compreende a educação?
- 2- Como se constitui um professor?
- 3- Qual a compreensão que o professor tem sobre juventude(s)? Tem diferença juventude e adolescência?
- 4- Fale sobre a turma do 3º ano destacando questões éticas da turma:
- 5- Como o professor compreende o conceito de Ética? Existe diferença entre Ética e Moral?
- 6- Como o professor compreende a formação ética para o jovem entre 14 e 29 anos, no Ensino Médio?
- 7- Que conhecimento o professor possui dos documentos das Políticas Públicas que tratam do tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”?
- 8- Em que momento da sua formação, o professor (a) teve acesso ao tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”?
- 9- No ensino de Ética, o que o professor considera importante que o jovem de Ensino Médio aprenda e que deveria ser indispensável nas aulas de filosofia?
- 10- O professor nas suas aulas consegue fazer links com tema “Ética, Cidadania, Juventude(s) nas Políticas Públicas”? Quais as dificuldades e facilidades que o professor encontra para promover a interdisciplinaridade desse tema no saber curricular ao qual dá aula?
- 11- Como a professora compreende a volta do ensino de filosofia no Ensino Médio a partir de 2008?
- 12- No ensino de Ética, o que você considera importante que os alunos aprendam e que deveriam ter nas aulas de Filosofia?
- 13- Como o professor compreende a formação do jovem cidadão?
- 14- O que o professor destacaria do tema Ética para o jovem?
- 15- Que considerações o professor faz para pesquisadores, legisladores de Políticas Públicas Educacionais, colegas e gestores da Educação com as questões éticas para a juventude(s)?
- 16- Quais as considerações que o professor faz para o jovem de Ensino Médio com a temática “Ética, Cidadania, Juventude nas Políticas Públicas”?

ANEXO F – Orientações para a elaboração da carta escrita pelo jovem colaborador

Orientações para a elaboração da carta escrita pelo jovem colaborador

A carta deve seguir as seguintes orientações:

- 1 - a escrita da carta deve ser direcionada a um professor da Rede Básica que seja um referencial ético para o jovem escritor;
- 2 - na carta o jovem deve justificar a sua escolha atribuindo características ao professor escolhido para (re)significar e representar o professor ético no contexto escolar;
- 3 - a carta deve ser escrita com pelo menos uma lauda;
- 4 - a carta não faz parte da avaliação da disciplina, pois é um trabalho de colaboração para a pesquisa.