

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURO SERGIO DE PAULA

**ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS ÉTICOS, LEGAIS E POLÍTICOS**

UBERABA (MG)

2016

MAURO SERGIO DE PAULA

**ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS ÉTICOS, LEGAIS E POLÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, Linha de Pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

UBERABA (MG)

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P348e Paula, Mauro Sergio de
Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos
éticos, legais e políticos / Mauro Sergio de Paula. -- 2016.
109 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

1. Professores - Formação. 2. Ética profissional. 3. Educação. 4.
Educação e Estado. I. Dalberio, Osvaldo. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

MAURO SERGIO DE PAULA

**ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS ÉTICOS, LEGAIS E POLÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, Linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

_____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello – orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araujo
Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Àquela que, de forma silenciosa, através da sua sólida moralidade, me forneceu os exemplos mais concretos que me serviram de norte para uma postura ética em relação à educação enquanto universo fecundo para uma formação ética e moral. Espelho da minha vida: Profa Dra Ana Elizabeth Jannini.

RESUMO

A ética na formação do professor constitui um tema que vem sendo debatido no campo investigativo como resposta ao caráter fragmentário que a educação escolar adquiriu em virtude da disseminação da cultura liberal. O estudo partiu da indagação sobre os valores que estão expressos nas diretrizes educacionais que evidenciam para uma abordagem ética na formação do professor. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, de caráter qualitativo, que tem como objetivo compreender o sentido de uma abordagem ética na formação do professor, considerando-se os fundamentos e práticas educacionais expressos nas diretrizes que norteiam a educação escolar. Apresenta-se o cenário estruturante da sociedade moderna, destacando-se os valores que orientam as normas de convívio social e as demandas da educação escolar para um projeto de socialização dos indivíduos e para o professor enquanto agente de formação ética e política. A análise das diretrizes educacionais revelou que tanto a formação de professores quanto a educação escolar estão pautadas pelos valores liberais e permeadas por um caráter tecnicista e despolitizador, onde a ética é transversalizada em um contexto de regras e normas de conduta moral. A formação do professor, estruturada em currículos mínimos de áreas específicas não é considerada como patrimônio da pedagogia, enquanto ciência e filosofia da educação, o que situa a educação em uma perspectiva de formar o indivíduo para se tornar adaptável a qualquer pacto social e a uma perspectiva mercantilista de educação. Considera-se que a educação escolar privilegia a qualificação para o trabalho, sugerindo a predominância dos valores exaltados pela cultura capitalista de desenvolvimento material e econômico e que a formação do professor não permite que sejam reveladas as formas de controle que as instituições sociais se utilizam para ocultar uma visão ética e política de sociedade. Daí a necessidade de se estabelecer uma aproximação dialógica da formação do professor com a ética, enquanto teoria do comportamento humano e profissional, com a política, enquanto reflexo da visão de homem e de sociedade que se pretende construir e com a educação, enquanto projeto de sociedade a partir dos valores próprios da educação.

Palavras Chave: ética; moral; educação; formação de professores.

ABSTRACT

This ethics in teacher training is a topic that has been debated in the investigative field in response to the fragmentary nature that school education acquired due to the spread of liberal culture. The study started from the question about the values that are expressed in the educational guidelines that are evidenced for an ethical approach to teacher training. This is an exploratory and documentary research, qualitative, which aims to understand the meaning of an ethical approach in teacher education, considering the fundamentals and educational practices expressed in the guidelines that guide education. It shows the structural setting of modern society, especially the values that guide the norms of social life and the demands of education for a socialization plan of individuals and especially for the teacher as an agent of ethical and political formation. The analysis of educational guidelines revealed that both the training of teachers and school education are guided by liberal values and permeated by a technicist character and despolitizador where ethics is transversal in a context of rules and standards of moral conduct. The teacher training, structured in minimum curriculum of specific areas is not considered as patrimony of pedagogy as a science and philosophy of education, which places education in a perspective of forming the individual to become adaptable to any social pact and a mercantilist perspective of education. It is considered that school education focuses on qualification for work, suggesting the predominance of values exalted by the capitalist culture of the material and economic development and the teacher training does not allow that is revealed forms of control that social institutions are used to hide an ethical vision and society policy. Hence the need to establish a dialogical approach of teacher education to ethics, as a theory of human and professional behavior with the policy, as a reflection of the vision of man and society that aims to build and education as project of the society from the very values of education.

Keywords: ethics; moral; education; teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A EMERGÊNCIA DE UMA ABORDAGEM ÉTICA NA EDUCAÇÃO	12
2.1 DEMANDAS ÉTICAS ATUAIS E A CRISE DOS VALORES HUMANOS	12
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PROJETO DE FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS SOCIAIS: SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
3 ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS	45
3.1 ÉTICA E MORAL	45
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	51
3.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	72
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	86
4 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6 REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A relação do homem com seus iguais sempre constitui fator de preocupação, tanto na esfera pessoal quanto na esfera coletiva desde os primórdios da civilização humana. Esse aspecto relacional esteve agregado ao processo de formação do cidadão por apresentar-se como um importante fator de desenvolvimento social e se traduziu por uma preocupação não somente com a formação técnica e profissional do indivíduo, mas, de forma concomitante, com a sua formação para a vida em sociedade.

No entanto, o advento do pensamento científico, o desenvolvimento das forças produtivas e a subordinação de todos os aspectos da existência humana ao aspecto econômico, contribuíram para que a formação do indivíduo fosse dicotomizada.

A educação assume um caráter fragmentário, onde, de um lado, prioriza-se o aspecto instrumental do indivíduo, uma vez que esse é formado com a finalidade de produzir os bens materiais da sociedade. Por outro, negligencia-se o aspecto humano da formação desse indivíduo, responsável pela formação cidadã, a qual para Amorin Neto e Rosito (2009), é constituída por parâmetros de conduta necessários aos indivíduos na sociedade e que podem ser definidos como bens sociais.

Inúmeras discussões surgiram no campo acadêmico no intuito de se despertar para a necessidade de uma formação que seja capaz de romper com esse caráter fragmentário que a educação escolar assumiu. Tais discussões são permeadas pelo ideal de um processo educativo que possa formar o indivíduo para atender tanto as necessidades materiais da sociedade quanto as necessidades sociais, representadas pela convivência cidadã entre os seus membros.

Nesse modelo de educação escolar pretendido o professor, na concepção de Amorin Neto e Rosito (2009), assume a função de oferecer aos alunos as oportunidades de desenvolvimento através de princípios de democracia, justiça e respeito, a fim de que apresentem modos mais maduros de raciocínio moral.

Um modelo de educação que pretenda formar o indivíduo para suprir os bens sociais da sociedade moderna, exige, obrigatoriamente, um profissional docente capacitado para tal. Um professor que, na concepção de Goergen (2011), seja um

agente de formação ética e política de todos. Assim sendo, torna-se necessário que esse profissional seja capacitado para atender ao modelo de educação pretendida, pois, conforme argumenta Guzzo (2011), uma vez que se pretenda uma educação cidadã, essa condição passa pela cidadania docente. Para o mesmo autor, o profissional docente deve ser capaz de buscar novas referências para mudar a estrutura do sistema socioeconômico, o que envolve componentes de estudos éticos e políticos.

Trata-se de uma discussão que procura evidenciar que a educação escolar se constitui como uma atividade essencialmente humana e social voltada para a formação do indivíduo enquanto agente de socialização e não prioritariamente como um mero membro do processo produtivo.

Na verdade, o que se observa não é uma dualidade do processo de formação na educação escolar, mas uma unilateralidade, representada pela tendência em formar o indivíduo tão somente para que adquira as habilidades e competências necessárias para o processo produtivo. Esse caráter fragmentário assumido pela educação escolar aponta para um questionamento sobre o verdadeiro papel da educação escolar.

Entendemos que tanto a formação do professor quanto a formação do aluno estão assentadas em políticas educacionais que são permeadas por interesses das mais variadas ordens e até mesmo por ideologias que dominam o pensamento coletivo. Esses interesses e ideologias, de alguma forma, vão determinar os rumos das políticas educacionais e, conseqüentemente, a formação desses atores sociais, ou seja, o professor e o aluno. Portanto, entendemos que as políticas educacionais traduzem a concepção de homem e de sociedade que se pretende formar.

Surge, então, o fato de que uma abordagem ética na formação do professor não depende tão somente de uma atitude de questionamento e de uma suposta postura profissional adequada do professor com vistas a superar a fragmentação dos processos formativos. Assim, fica estabelecido o problema do nosso estudo, qual seja, quais os valores que estão expressos nas diretrizes educacionais que evidenciam para uma formação ética do professor?

No sentido de responder a esse questionamento, a pesquisa tem como principal objetivo compreender o sentido de uma abordagem ética na formação do professor, considerando-se os fundamentos e práticas educacionais expressos nas

diretrizes que norteiam a educação escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória e documental, de cunho qualitativo, cujos dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica.

Não constitui tarefa fácil iniciar uma reflexão sobre ética e formação de professores, principalmente por se tratar de assuntos sobre os quais permeiam, na concepção de Lombardi (2005), opiniões relativamente arraigadas na política e na ideologia. Acreditamos que uma abordagem a partir do contexto em que a ética se tornou tema necessário e obrigatório para a educação em geral, possibilitará situarmos o tema e ampliar a nossa reflexão. Sendo assim, optamos por organizar o nosso estudo em torno dos seguintes tópicos.

No Capítulo I, intitulado A emergência de uma abordagem ética na educação, organizamos um texto introdutório no sentido de apresentar o cenário político e social que levou à emergência de demandas éticas para a educação escolar. Situamos também nesse primeiro momento as considerações necessárias que abordam a educação escolar como projeto de socialização dos indivíduos, no sentido de subsidiar as discussões sobre a necessidade de uma abordagem ética na formação do professor.

No Capítulo II, que traz como título: Ética na formação de professores no contexto das diretrizes educacionais, objetivamos apresentar uma abordagem teórica sobre os conceitos de ética e moral e uma discussão crítica em torno da organização da educação escolar a partir das diretrizes legais que norteiam a educação no país, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN). O capítulo foi redigido no sentido de discutir os conceitos de ética e moral, acreditando ser necessário destacar a distinção semântica que existe entre ambos. Posteriormente, apresentamos uma discussão crítica sobre as diretrizes educacionais que regem a educação escolar no país, inclusive a formação de professores, no sentido de buscar os subsídios necessários para a identificação dos valores presentes na legislação, os quais, acreditamos, definem o sentido da educação escolar.

O Capítulo III, que recebeu o título Desafios para a formação de professores, se centrou no objetivo de discutir o significado de uma abordagem ética na formação do professor, através da contextualização dos conteúdos dos capítulos anteriores, destacando a relevância da ética na formação do professor em um cenário onde

confrontam abordagens que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outra que visa a transformação social.

Nas considerações finais, procuramos evidenciar a ética inserida em toda e qualquer esfera da vida do ser humano, uma vez que a reflexão acerca das diversas morais e moralidades é que vão determinar os rumos da esfera social, e que, inserida em um contexto de formação escolar, exige que sejam consideradas as mais diversas interfaces das políticas educacionais.

A EMERGÊNCIA DE UMA ABORDAGEM ÉTICA NA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento de sociedades em rápidas e constantes transformações, acarretam mudanças no comportamento efetivo dos seus membros, sem necessariamente que haja uma reflexão sobre ele. Como a sociedade constitui um todo orgânico que se desenvolve a partir das relações que são firmadas entre todas as suas partes constituintes, as transformações no comportamento efetivo desencadeiam a existência de conflitos. Nesse sentido, podemos dizer que as relações sociais não se dão de forma harmônica, mas, de forma conflituosa.

Tais conflitos, se não gerenciados de modo a permitir o equilíbrio entre os interesses das partes envolvidas, acabam por gerar relações pautadas pela dominação e pela exclusão, uma vez que a manutenção da unilateralidade significa que uma das partes não está sendo considerada na questão.

A educação escolar, como instância formativa dos indivíduos, exerce fundamental importância não no sentido de mediadora desses conflitos, mas no sentido de promover as condições para que o aluno possa se construir como membro de uma sociedade onde todos os seus membros possam ser considerados em suas necessidades.

Pretendemos, nesse primeiro capítulo, apresentar o cenário da sociedade moderna com o objetivo de situar as contribuições da educação escolar para o atendimento das demandas éticas advindas dos modos de relações sociais que aí predominam. Acreditamos que essa abordagem nos trará os subsídios necessários para uma posterior discussão sobre a ética na formação do professor.

Demandas éticas atuais e a crise dos valores humanos

A modernidade, compreendida como o período da história ocidental que se inicia após o Renascimento, a partir do século XVII, emerge com a promessa iluminista da construção de um processo civilizador. As ideias apregoadas pela visão iluminista constituem-se de dois pressupostos principais. O primeiro, se refere à emancipação humana da natureza, responsável pela confiança nas habilidades humanas. O segundo, diz respeito à convicção de que a superioridade da razão poderia libertar o homem da cegueira das forças naturais. Sendo assim, através da racionalidade, o

homem poderia desenvolver as habilidades necessárias com vistas a alcançar o progresso da humanidade.

Essa nova ordem civilizatória, argumenta Bauman (2011), se baseou em uma perspectiva de eliminação de toda forma de ignorância e incertezas que pudessem obscurecer a razão humana. O projeto de civilização da modernidade significou a intenção de substituir a heteronomia individual e coletiva por uma autonomia também individual e coletiva, a qual representou a segurança e a expectativa de uma liberdade de autoafirmação. Assim sendo, a partir de uma perspectiva de interdependência, esclarece o autor, a autonomia coletiva asseguraria e protegeria a autonomia individual. Os indivíduos, por sua vez, se encarregariam de oportunizar elementos para que a humanidade vigiasse a sua autonomia, explorando-a para promover e proteger a autonomia individual.

Podemos observar que desde a formulação dos ideais iluministas já existia a pretensão de uma moral social no sentido de organizar e regular a conduta individual. O que nos leva a compreender que desde as bases mais fundamentais da nossa sociedade predominou a concepção sobre a necessidade de que, considerando-se a autonomia individual, a moral do indivíduo deve ser norteadada por uma moral social.

O projeto Iluminista de modernidade esteve pautado por um caráter integrador entre as esferas individual e coletiva da sociedade, o qual proporcionaria a construção de “um mundo transparente, previsível, manejável e amistoso ao uso (...) e hospitaleiro à humanidade dos homens” (BAUMAN, 2011, p. 119).

A partir de uma breve incursão pela história, podemos perceber que o projeto de sociedade vislumbrado pelo Iluminismo não se concretizou na forma com que foi concebido. Com a Revolução Industrial e o conseqüente advento da ciência e da tecnologia, foi instaurado um modelo de sociedade baseada na supervalorização da técnica e do pensamento científico, em detrimento da desvalorização do homem, além de uma acentuada exploração do trabalho. Destaca-se ainda, a ascensão de uma sociedade classista onde predomina a acumulação de renda por parte de uma minoria da sociedade à custa da exploração e da miséria de uma maioria. O processo de globalização, através do liberalismo e do neoliberalismo, veio legitimar esse modelo de sociedade científicista, tecnicista, exploradora e excludente. Em sua forma mais negativa, o processo de globalização, além de acentuar a exploração do trabalho e a exclusão social, se incumbiu ainda de proclamar a disputa e a dominação,

ameaçando, de forma contundente, as condições de vida de todo o mundo e alterando, de forma negativa, as relações humanas e sociais.

A excessiva ênfase dada à proclamada razão do Iluminismo, paradoxalmente, acabou por conduzir a sociedade ao que Arendt (2008) chama de tempos sombrios, pois

O progresso das ciências da natureza contrasta violentamente com o passo vagaroso dos saberes que se ocupam diretamente da conduta humana e tem, portanto, repercussão na vida individual e social. Enquanto as ciências da natureza avançam com segurança, a filosofia, a moral, a religião, a economia, a arte, a política e a história estão muito longe do seu objetivo: a felicidade humana (CORTINA, 2009, p. 208).

As ciências da natureza, esclarece Cortina (2009), progrediram através da utilização de um critério de certeza ante a verdade chamada de razão. Diante dessa mudança de paradigma social no qual uma nova sociedade emerge no sentido de convivência entre seus membros é urgente que essa mesma razão seja estendida para a vida moral, religiosa e política.

É importante ressaltar que a autora não utiliza o termo dogma no sentido de indicar decisão de ordem eclesiástica a respeito de matérias relacionadas à fé. A autora utiliza esse termo, por analogia, para se referir às crenças criadas pela razão humana e às decisões de ordem ideológica das políticas capitalistas e neoliberais.

Mas, em que consiste esses dogmas e as consequências práticas para a sociedade moderna? Bauman (2011), apresenta um inventário das transformações seminais da sociedade moderna no que se refere especificamente às consequências práticas da cultura capitalista. Para o Sociólogo polonês, a emergente condição humana da sociedade moderna sugere um grau de emancipação que torna possível promover a reconciliação entre o princípio do prazer, tomado como dogma da sociedade moderna capitalista neoliberal, com o princípio da realidade. O princípio da realidade, esclarece o autor, se refere aos modos pelos quais a sociedade moderna poderia avaliar e aperfeiçoar a condição humana.

A reconciliação entre os dois princípios nos conduz à compreensão de que Bauman (2011) sugere a realização de um exercício axiológico, uma vez que propõe uma reflexão acerca dos princípios fundamentais que regem a sociedade moderna. É por essa razão que optamos por adotar, nesta pesquisa, os apontamentos do referido

sociólogo para subsidiar as nossas reflexões acerca da necessidade de uma abordagem ética para a educação.

Ao inventariar, o que chama de as constantes da existência moral e das relações éticas, Bauman (2011), argumenta que o tipo de razão que a sociedade moderna promoveu e continua a promover, baseada no interesse individual, torna inviável uma das exigências éticas fundamentais de uma vida civilizada, o ato fundador da humanidade, qual seja, o de amar ao teu próximo como a ti mesmo. O amar ao próximo, esclarece o autor, está intimamente relacionado com o amor próprio que cada pessoa cultiva em si, o qual é responsável pelo reconhecimento do valor único que cada pessoa possui e o reconhecimento da sua singularidade. Amar ao próximo, antes de significar um preceito bíblico e religioso, significa, partir de uma relação de recíproca igualdade com o outro, respeitar a singularidade e o valor desse outro.

A partir do princípio de que todos somos iguais em essência e, ao mesmo tempo, diferentes em nossas singularidades, o autor nos conduz à compreensão de que essas diferenças não significam uma hierarquização entre superiores e inferiores. No entanto, há que se levar em consideração que a relação de igualdade e do reconhecimento da diferença na sociedade moderna assume uma configuração, denominada por Repa (2010) de atomística. Nessa configuração, o indivíduo se forma de modo fundamentalmente isolado e esse modo de formação passa a definir a vida social em todo o seu conjunto. Sendo assim, o individualismo aumenta em importância na medida em que aumenta a fragilidade das lações sociais e das relações humanas, a qual constitui o primeiro aspecto do inventário das constantes da existência moral e das relações éticas e que trataremos a seguir.

A fragilidade das lações sociais e das relações humanas se torna cada vez mais perceptível na medida em que, a partir do individualismo, emergem a disputa e a dominação. Em consequência, o espaço social se converte em uma arena de competição e de promoção individual. Nessa arena, os indivíduos, na condição de livres agentes que se auto afirmam, lutam arduamente para chegar ao topo e, parafraseando Bauman (2011), atirar os outros para baixo. Nesse sentido, a liberdade individual e a desigualdade se manifestam e são mensuradas pelo grau em que o sujeito individual consegue limitar a liberdade de outros indivíduos.

Uma vez despidos da necessária liberdade para a inserção na sociedade e para o acesso aos bens produzidos socialmente, esses indivíduos constituem o que Bauman (2011), chama de uma nova categoria de sujeitos, os quais denomina de retardatários da modernidade e produtos da globalização. Trata-se de indivíduos que, na grande arena de disputa social, foram dominados, subjugados e expulsos do Ambiente de convívio social. Esses indivíduos constituem a denúncia viva do lado mais negativo da globalização. Paradoxalmente, diante das promessas de um mundo sem fronteiras e de uma total e irrestrita liberdade, esses indivíduos foram desterrados e desterritorializados, constituindo o que o referido autor chama de refugos humanos da fronteira global.

No processo de eliminação de toda e qualquer fronteira, apregoada com louvor pelos ideais das políticas da globalização, o homem, na concepção de Arendt (2012), mergulhado no turbilhão do processo expansionista, abdica-se do seu eu e identifica-se com as forças a que deve servir. Conduzido de modo inconsciente por tais forças, concebe-se como mera função e rebaixa-se à condição de mero instrumento para manter o processo em andamento. E, na condição de mero instrumento, transforma-se no que a mesma autora chama de subproduto da produção capitalista, verdadeiro lixo humano que é eliminado da sociedade produtiva.

As designações de refugos humanos da fronteira global e de lixo humano ilustram claramente o abismo criado entre os homens da sociedade moderna. Cada um deve se manter a uma distância segura em relação ao outro e, diante do menor sinal de proximidade, mecanismos de exclusão são colocados em prática a fim de se eliminar qualquer possibilidade de ameaça na competição e disputa travadas na grande arena social. Em consequência, conforme argumenta Arendt (2012), a participação em qualquer forma de comunidade não muda o caráter solitário e privado do indivíduo, que vive sob as regras do cada um para si e deus para todos e nem cria laços permanentes entre seus iguais. Essa ausência de laços entre os indivíduos de uma mesma sociedade tem como resultado uma inerente e confessada instabilidade da comunidade, pois cada indivíduo é movido unicamente pelos seus interesses. A divergência entre os interesses coletivos e aqueles de ordem individual acabam por comprometer a coesão social, necessária para o equilíbrio entre a esfera privada e a pública.

No bojo dessa mesma sociedade, argumenta Bauman (2011), fomos treinados para relacionarmos a dois em disputa e não para convivermos em sociedade. Nesse confronto, a outricidade do outro permanece escondida. O outro permanece externo ao sujeito. A outricidade do outro não encontra espaço para ser assimilada e absorvida, acentuando o abismo relacional que separa um indivíduo do outro.

O segundo aspecto abordado por Bauman (2011), diz respeito à liberdade adquirida pelo homem moderno. Na concepção do referido autor, essa liberdade corresponde à emancipação do indivíduo das obrigações e proibições que regulavam a sua vida, tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Essas disposições regimentais, esclarece o autor, consistiam em regulações normativas que tinham por finalidade proteger a integração humana dentro da sociedade.

Na concepção de Ahlert (2003), o Iluminismo promoveu a libertação do sujeito de toda e qualquer forma de obscurantismo e subordinação, objetivando um ser humano livre e senhor da própria vida. Essa liberdade, tal qual a fragilização dos laços humanos, acarretou consequências para a vida moderna. A esse respeito, Bauman (2011) argumenta que a liberdade que o indivíduo possui ou conquista vem sempre acompanhada pela responsabilidade. Estando, pois, liberto de toda e qualquer forma de regulamentação social, inclusive a de uma regulação normativa para proteger a integração humana, ocorre o

Desmantelamento do sistema de regulação normativa [...] pela libertação de partes cada vez maiores de conduta humana padronizada da supervisão e do policiamento coercitivos e, pelo relegar de um número cada vez maior de funções previamente socializadas para a esfera das “políticas de vida” individuais (BAUMAN, 2011, p. 56).

Nesse sentido, “no cenário desregulamentado e privatizado (...) a responsabilidade sumária pelas escolhas (...) é lançada em cheio nos ombros dos atores individuais” (BAUMAN, 2011, p. 56).

Surge, nesse contexto, uma progressiva desregulamentação e uma privatização das funções que deveriam ser exercidas pela sociedade e pela regulamentação social. A sociedade, na visão de Bauman (2011), deixa de cumprir o seu papel no que se refere ao estabelecimento e operação de regulações normativas. Regulações essas essenciais para se proteger a integração humana de conflitos que possam desencadear disputas que ameacem a integridade física e moral dos

indivíduos e para estimular os indivíduos a um estilo de vida que possa promover essa mesma integração.

A ausência de uma regulação normativa socialmente operada implica na eliminação da função da sociedade e da função da própria regulação normativa. Para Bauman (2011), constitui função da regulação normativa tornar o exercício da responsabilidade uma tarefa que possa ser realizada pelos membros da sociedade. Portanto, constitui função da sociedade promover o ambiente necessário para que os indivíduos humanos não estejam alheios à necessidade de adoção de uma postura reflexiva acerca das formas e meios de convivência social.

Nesse cenário de privatização e desregulamentação das funções sociais, houve, além do desmantelamento do sistema de regulação normativa, uma libertação cada vez maior de uma conduta humana desvinculada de normas sociais. Em consequência, salienta Bauman (2011), ocorreu uma cada vez mais acentuada transferência de funções que eram previamente socializadas a esfera das políticas de vida individuais.

Fica evidente que, conforme salienta o citado autor, cabe ao indivíduo, a partir de si mesmo e não a partir de normas de conduta de ordem social, estabelecer os limites da sua responsabilidade. Também, a partir de si mesmo, definir, dentre as suas intervenções morais, a linha divisória entre o que pode ser aceitável e o que não tem a possibilidade de ocorrer.

Uma vez destituído de uma normatização moral socialmente constituída, o indivíduo humano da sociedade moderna se vê inserido em um ambiente social onde tudo é possível e permitido e onde o individualismo exige e determina a norma do cada um para si. Em consequência, no sentido de se livrar do peso esmagador da tarefa de tomada de decisões éticas, ocorre o fenômeno, denominado por Bauman (2011), de privatização da responsabilidade. O indivíduo se esconde atrás de uma autoridade reconhecida no intuito de minimizar o impacto desse fenômeno e se eximir da sua responsabilidade pelas suas decisões éticas. Como resultado, surge

[...] uma profusão de agências comerciais ansiosas para assumir as tarefas abandonadas pela “grande sociedade” e vender os seus serviços aos abandonados e [...] os atores sociais são pressionados [...] a depositar a sua confiança em autoridades as quais se espera que decidam e que decifrem o que as demandas não ditas ordenam o que façam em uma ou outra situação (BAUMAN, 2011, p.58).

Nesse processo, a responsabilidade e a escolha responsável foram deslocadas da relação de significado do dever ético e da preocupação moral com o outro para a esfera individual da satisfação. Houve a substituição da responsabilidade pelo outro por uma responsabilidade para si mesmo e por si mesmo. Em consequência, o outro, como objeto da responsabilidade ética e da preocupação moral, se transforma em vítima colateral desse processo de desregulamentação e privatização das funções sociais.

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de que o outro seja expulso da grande arena social, na qual são travadas lutas pela conquista e pela dominação. Emerge assim, conforme destaca Bauman (2011), um expandido espaço livre. Um espaço vazio. Um espaço destituído de significado social e que necessita ser preenchido. E, em tempos de mercantilização, onde a própria subjetividade se torna uma mercadoria, o indivíduo, desorientado pela ausência do outro, busca o preenchimento desse vazio nos apelos do mercado e da mídia.

Urge salientar que tanto a mídia quanto o mercado utilizam-se de mecanismos ilusórios para que o indivíduo tenha a falsa sensação de preenchimento desse espaço vazio, ocasionado pela ausência do outro. Esses mecanismos contribuem tão somente, na concepção de Touraine (1997), para eliminar as mediações entre o indivíduo e a humanidade. Para o mesmo autor, as emoções que a mídia e o mercado proporcionam não se transformam em motivações, compromissos e tomadas de decisões. Ao contrário, torna os indivíduos cada vez menos capazes de comunicação, de sentimento de pertença e de responsabilidade, o que enfraquece a definição dos indivíduos e dos grupos através das suas relações sociais.

Emerge aqui, o terceiro aspecto do inventário das constantes da existência moral e das relações éticas da sociedade moderna. Trata-se do que Bauman (2011) chama de adiaforização¹.

¹ Abbagnano (2012), ao conceituar o termo adiafora, mostra que, de acordo com os cínicos e os estoicos, adiafora constitui a indiferença, ou seja, todas as coisas que não contribuem nem para a virtude, nem para a maldade. Os estoicos, por sua vez, esclarece o autor, distinguiram três tipos de indiferença, sendo, aquela que não se sente desejo ou repulsa; aquela que se sente atração ou repulsa, porém, não mais por um motivo que por outro e, finalmente, aquela que não contribui para a felicidade nem para a infelicidade. O referido autor mostra ainda que a adiafora foi utilizada por Kant para se referir às ações julgadas moralmente indiferentes, ou seja, nem boas, nem más.

No contexto em que a indiferença é apontada, discutida e problematizada por Bauman (2011), ou seja, aquele em que o indivíduo humano moderno perdeu grande parte da sua capacidade de crítica e reflexão acerca da sua conduta moral, acreditamos que a concepção kantiana de indiferença constitui a mais adequada para a discussão que nos propomos desenvolver.

Salientamos que a concepção kantiana de indiferença não exclui a concepção utilizada por Bauman, no sentido de indicar ausência de significado moral. Antes de excluí-la, acreditamos que ambas se complementam, uma vez que se referem às ações cuja valoração moral se encontra em um processo, denominado por Heller (2000), de deformação. Assim se manifesta o autor para explicar que

Analisando a moral [...] vemos que o desenvolvimento do valor não é, de nenhum modo, contínuo. Uma vez atingido um certo estágio numa ou noutra esfera, pode ocorrer [...] que na época seguinte tal estágio seja perdido, para iniciar-se um processo de deformação, de perda da importância ou de essencialidade (HELLER, 2000, p. 9).

De volta ao terceiro aspecto do inventário das constantes da existência moral e das relações éticas da sociedade moderna, Touraine (1997), ao discorrer sobre os efeitos negativos da globalização, chama a atenção para o fato de que em virtude do enfraquecimento dos elos sociais, passamos a gerir, sem mediações e sem garantias, a nossa participação na sociedade. Em virtude dessa gestão solitária das nossas ações, pesa sobre cada um de nós a dificuldade de definição da nossa personalidade, a qual perde toda a sua unidade, na medida em que deixa de ser um conjunto de papéis sociais. Em consequência, acrescenta o autor, tamanha é a dificuldade em suportarmos o peso de tão solitária responsabilidade e de gerir um eu demasiadamente fraco, que nos refugiamos na fuga, na autodestruição ou na diversão esgotante.

É justamente nesse contexto que emerge um indivíduo despido de referências em relação ao seu papel na sociedade, em relação à sua ação moral, despida de valoração e de motivação. Nesse sentido. Qualquer ação que o indivíduo venha a praticar não acarretará em benefício ou em malefício, seja para a sociedade ou para o outro.

Trazemos em nós a tendência de formular as nossas imagens do mundo através das nossas experiências, o que, de uma forma ou de outra, acarreta

consequências dos mais variados matizes, dependendo da imagem de mundo formulada. Em um contexto de indiferença diante do outro, diante das nossas ações e diante das relações sociais, essas consequências podem se traduzir no que Touraine (1997) chama de eliminação das mediações entre o indivíduo humano e a humanidade. Uma das formas de eliminação das mediações entre o indivíduo humano e a humanidade que poderia ser facilmente traduzida como consequência do processo de adiaforização, se apresenta, no que Bauman (2011) denomina de descartabilidade do homem. Para esse autor, na arena social de disputas

[...] ninguém tem o direito a uma parte própria nos frutos do esforço comum apenas porque [...] foi adicionado ao grupo em algum ponto de sua história [...]. Cada um vale apenas o correspondente aos resultados do último duelo. [...] cada jogador [...] joga por ele próprio [...] a fim de alcançar o topo. [...] Em primeiro lugar excluindo os muitos outros ansiosos por sobreviver e ter sucesso. [...] em seguida, superando também [...] todos aqueles com quem cooperou, depois de ter extraído deles até a última gota de utilidade (Bauman, 2011, p. 63).

Essa forma de relacionar-se em sociedade representa o resquício da teoria social baseada na teoria de Charles Darwin, denominada de darwinismo social. De acordo com essa teoria, tal qual no mundo natural, o indivíduo mais bem adaptado à vida e às exigências sociais sobrevive e, sobreviver por um tempo maior que os outros significa a prova definitiva de adaptação.

Além desse aspecto de competição onde o mais forte expulsa a todo o momento do convívio social aquele indivíduo que não se adaptou às mais severas normas de competição da grande arena social, a mercantilização dos aspectos mais humanos se configura como uma das consequências do processo de adiaforização. Segundo Bauman (2011), na sociedade moderna, os padrões de consumo afetam todos os demais aspectos da vida do indivíduo. Até mesmo a subjetividade humana, bem como a sexualidade, pode ser comprada, vendida e descartada no devido momento em que não for mais útil.

Concomitantemente à mercantilização dos aspectos mais humanos, a substituição da solidariedade humana pelos prazeres individuais é também elencada como resultado da indiferença. Não tendo mais importância o fato de estar ou não em contato com os seus iguais, o indivíduo, conforme argumenta Bauman (2011), parte

para a busca desenfreada dos prazeres individuais articulados ao mercado e proclamados de forma veemente pelos meios de comunicação. Esses prazeres constituem o único meio aceitável para substituir a solidariedade entre os indivíduos e para a necessidade de cuidar e ser cuidado, seja no círculo social ou familiar.

Essa revelada indiferença entre os indivíduos acarretou ainda severas consequências a um dos processos mais básicos da existência humana, o da comunicação. Bauman (2011), esclarece que eliminadas as possibilidades de comunicação, tão necessárias para a busca do entendimento mútuo, o que costumava ser originalmente um desafio para a negociação coletiva, se transforma em pretextos para que sejam rompidos definitivamente os elos de comunicação.

Ao mesmo tempo, a separação e a manutenção da distância, outra consequência do processo de adiaforização faz com que os lares sejam concebidos como espaços de proteção entre seus habitantes e não como espaços de integração. Assiste-se a uma proliferação de guetos urbanos, voluntários e involuntários onde, de um lado, “moradores sem recursos (...) vistos pelos outros residentes como potenciais ameaças a sua segurança, tendem a ser empurrados para longe das partes mais benignas da cidade, instalados em distritos separados, quase em forma de guetos” (BAUMAN, 2011, p. 72).

Por outro lado, os moradores com recursos também habitam áreas separadas das cidades, com o diferencial de que escolhem esses locais. Reforçando a distância e a separação, barram a entrada de qualquer outro indivíduo que lá queira se instalar. Esses guetos voluntários se transformam cada vez mais em postos avançados ou guarnições de extraterritorialidade.

A acentuada indiferença em relação àqueles desprovidos de teto por parte dos habitantes dos guetos voluntários deu origem a, conforme aponta Bauman (2011), alas intransitáveis nas áreas circundantes a esses espaços privilegiados. O referido autor esclarece que o surgimento dessas alas se deu no intuito de repelir o perigo de contaminação da pureza regional desses espaços privilegiados. Com o objetivo de manter essa pureza e afastar o perigo representado pelos desprovidos de teto, foi necessário bani-los dos espaços onde poderiam ganhar a vida e, onde são vistos como intrusos e indesejáveis.

Ao finalizar a abordagem acerca do inventário das constantes da existência moral e das relações éticas da modernidade, pretendemos mostrar que o

individualismo, o sentimento de disputa e dominação, a expulsão do outro do convívio social e a indiferença, constituem fatores desencadeantes de relações sociais desvinculadas de fundamentação ética e moral. No entanto, inúmeras outras constantes poderiam ser elencadas, sem, contudo, deixar claro em que medida essas constantes contribuem para a subordinação das exigências éticas a uma gama de diversas outras exigências, principalmente, as de ordem econômica.

Por ora, é importante compreender que o individualismo, a fragilidade dos laços humanos e a indiferença não representam meros casos individuais e esparsos. Trata-se de um modelo de convivência onde “o ser humano se forma de maneira atomística (...) como um indivíduo fundamentalmente isolado, cuja natureza é dada e, cujos cálculos estratégicos definem posteriormente a vida social em seu conjunto” (REPA, 2010, p.24).

Trata-se de uma concepção de sociedade e de relações sociais imposta pelo liberalismo globalizante que foi marcada, segundo Touraine (1997), pelo aniquilamento das mediações sociais e políticas, essenciais para a integração de todos os elementos da vida social. Uma vez destruídas essas mediações, ocorre o que o citado autor chama de o declínio do Estado mobilizador e a consequente ruptura dos sistemas sociais, políticos e administrativos. Em consequência, a sociedade passa a ser regida por uma dinâmica social que enfraquece as mediações políticas e os movimentos de integração social.

No cenário em que o Estado deixa de cumprir o seu papel no que se refere ao que Bauman (2011) chama de estabelecimento e operação de regulações normativas, os indivíduos, na concepção de Touraine (1997), deixam de se comunicar entre si, ao mesmo tempo em que compartilham o mesmo espaço social. De forma mais ampla, deixa de existir uma ligação entre os elementos culturais da modernidade, que não mais comandam a organização social.

A ruptura dos elos sociais entre o Estado, a sociedade e os indivíduos, que deveriam ser estabelecidos entre as instituições, a educação e a nossa participação na sociedade, acarretaram severas consequências para constituição das esferas individual e coletiva da sociedade. Urge esclarecer que por esfera individual, nos referimos à constituição do indivíduo enquanto agente de construção social e por esfera coletiva, nos referimos ao sistema social, representado pelo Estado e suas instituições. Esclarecemos ainda que a adoção dos termos esferas individual e

coletiva foi adotada por questões meramente didáticas com vistas a facilitar o processo de compreensão. Não pretendemos aqui desconsiderar a concepção de unidade existente entre o individual e coletivo na organização da sociedade.

No que se refere aos efeitos negativos relacionados à ruptura entre o Estado, a sociedade e os indivíduos, Touraine (1997) argumenta com muita clareza e propriedade que a sociedade moderna favoreceu, durante um considerável espaço de tempo, a necessária correspondência entre os indivíduos e as instituições, porque afirmava a concepção racionalista do mundo, da sociedade e do indivíduo como valor universal. Com essa visão, objetivava-se o projeto de construção de uma comunidade de cidadãos livres e racionais. Nesse sentido, a organização racional da sociedade deveria permitir, de forma livre, o desenvolvimento pleno de todas as necessidades através da correspondência entre o individual e o coletivo.

Observamos aqui, subsidiados pelos apontamentos do referido autor, uma nítida ruptura da visão religiosa do mundo, influenciada pelo Renascimento ao afirmar a superioridade da ordem científica e do Estado Absoluto.

Através da separação entre o poder espiritual e o poder temporal, continua Touraine (1997), desenvolveu-se a ideia de que a ordem social deveria ser baseada no direito natural, de forma a garantir a vontade geral e a igualdade. Esta sociedade, concebida como um Estado de direito, seria formada por um conjunto de instituições que funcionariam de acordo com os princípios de um direito universalista e individualista. O indivíduo, por sua vez, deveria ser concebido como um ser racional, senhor de si próprio e consciente dos seus direitos e deveres, deveria estar submetido a leis que garantissem o respeito aos seus interesses legítimos e a liberdade da sua vida privada. Nesse modelo de sociedade secularizada, o interesse geral da sociedade não poderia ser separado da livre realização do indivíduo. O direito e a educação garantiriam a correspondência entre as esperas individuais e coletivas.

Urge destacar que a institucionalização e a socialização constituem os mecanismos fundamentais da cultura política moderna. E é justamente essa imagem institucionalizada da sociedade moderna que determina o que Touraine (1997) chama de dissociação crescente do sistema e do ator e o desaparecimento de princípios capazes de torná-los complementares.

Podemos argumentar aqui sobre uma institucionalização do indivíduo, uma vez que esse, segundo esclarece o autor, só se torna verdadeiramente humano se

participar da vida coletiva e contribuir para o bom funcionamento da sociedade através do seu trabalho e se estiver inserido em um núcleo familiar, também concebido como instituição. Esta concepção política de sociedade cujo ideal humano é o do cidadão, caracteriza-se mais pelo individualismo que pela participação social. Nessa perspectiva individualista, a vontade geral do Estado conduz os indivíduos a um comprometimento com a liberdade e com a felicidade individuais, incitando-os ao que o citado autor chama de uma guerra de todos contra todos.

Esse aspecto individualista gestou as condições necessárias para a determinação da ruptura entre o Estado, a sociedade e os indivíduos, quando combinado à economia de mercado. Para Touraine (1997), a economia domina o campo político para permitir que o mercado organize uma vida econômica completamente diferenciada dos outros domínios da vida social.

A superioridade da ordem econômica, salienta o sociólogo, substitui o direito constitucional como princípio central da vida pública e “o espírito empresarial, o lucro capitalista e o próprio dinheiro destruiu as construções, os princípios e os valores da ordem social anterior. (...) A sociedade de produção começou a transformar-se em sociedade de consumo” (TOURAINÉ, 1997, p. 41- 42).

O pensamento liberal, responsável pelo pleno desenvolvimento da sociedade de consumo, veio efetivar, conforme aponta Touraine (1997), a destruição das mediações sociais e políticas que asseguravam a ordem econômica. O que significou a libertação da economia das lógicas baseadas na moralidade e na ideia de direitos do homem.

A supremacia da economia em relação a todos os outros aspectos da vida social levou ao que Touraine (1997) chama de dissociação da economia e das culturas. Essa dissociação, esclarece o autor, conduz a uma redução do ator social à lógica da economia globalizada e a uma reconstrução de identidades não sociais. O indivíduo não mais consegue se definir como cidadão ou trabalhador e, diante de um mundo global e com limites geográficos cada vez menos definidos, muito menos pela etnia, pela religião, pelas crenças, pelo gênero ou pelos costumes, todos definidos como elementos culturais.

Uma vez desligadas da cultura globalizada, as instituições sociais se tornam meros instrumentos de gestão e a sociedade deixa de cumprir o seu papel de criadora de normas. O ator, por sua vez, deixa de ser social e se volta cada vez mais para si

mesmo. O indivíduo não mais se identifica pela cidadania e a contribuição para o bom funcionamento da sociedade como bom cidadão ou bom trabalhador já não constitui uma norma aceitável de moralidade.

Diante do enfraquecimento das normas socialmente construídas e constituídas, a vida privada é invadida pela cultura de massa, única e mercantilizada, sem a possibilidade de comunicação entre as culturas legítimas, socialmente construídas. As instituições públicas deixam de ser orientadas para a criação de uma ordem social racional. Uma ordem que promova a utilização da razão, a fim de estabelecer um pensamento crítico sobre as sociedades representadas exclusivamente pela racionalidade e pela negação de comunicação entre os indivíduos e desses com a sociedade.

Não se torna forçoso reconhecer que a redução de todos os aspectos da vida social ao aspecto puramente econômico fez sucumbir as mediações sociais. Em consequência, os indivíduos e as comunidades deixam de se comunicar entre si, criando, dessa forma, um abismo entre os atores sociais. Com essa dinâmica de encarceramento de indivíduos, comunidades e culturas, emerge o risco de, conforme afirma Touraine (1997), encerramento de experiências particulares incomunicáveis e de um mundo de recusa de qualquer norma social.

Diante de tal quadro, torna-se possível compreender que esse modelo social desencadeou a criação de guetos individuais, comunitários e culturais e, ao mesmo tempo, as condições necessárias para a transformação da sociedade em uma arena de disputa de todos contra todos. É justamente esse contexto de disputas que torna esse risco ainda mais ameaçador na medida em que essas identidades, confinadas em guetos, se definem de maneira puramente defensiva. Mais grave ainda se torna esse risco quando definidas por grupos-vítimas, essas identidades “recorrem a um poder autoritário que faz da luta contra o Outro o eixo e a legitimação da sua política e recusa os princípios universalistas do direito” (TOURAINÉ, 1997, p. 53).

Este sucinto quadro da configuração social, caracterizado pela ruptura entre o sistema e o ator, esconde três aspectos complementares que merecem ser destacados, uma vez que designam transformações maciças que atingem os aspectos mais importantes da experiência social. Trata-se do que Touraine (1997) designa de desinstitucionalização, dessocialização e despolitização.

O termo desinstitucionalização se refere ao que o autor chama de o enfraquecimento ou desaparecimento de normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e ao desaparecimento de juízos de normalidade aplicados às condutas regidas por instituições. Diante desse enfraquecimento, surge, o que Bauman (2011) denomina de dismantelamento do sistema de regulação normativa.

A dessocialização corresponde ao desaparecimento dos papéis, normas e valores sociais que norteavam o indivíduo na construção do mundo vivido, através do qual, na sua condição de cidadão, se tornava personagem responsável pelo domínio dos direitos universais. Touraine (1997) salienta que a dessocialização constitui a consequência direta da desinstitucionalização. A exemplo, a instituição escolar, não mais definida em termos institucionais, mas como mais um espaço determinado pelo modo de produção capitalista, dissociado das suas relações sociais, já não pode transmitir normas de conduta. Da mesma forma, o sistema de produção, dissociado da concepção de um sistema de relações sociais de produção regido por instituições, passa a ser determinado pela economia de mercado, comandada pela competitividade e pelo controle. Ou seja, o sistema de produção deixa de atender às necessidades materiais da sociedade para atender aos interesses exclusivos de grupos isolados.

A despolitização, por sua vez, corresponde a uma ordem política que já não constitui e nem fundamenta a ordem social. A política, na perspectiva de Touraine (1997, p. 64), assumiu uma

Crise de representatividade, de confiança, que se acentuou na medida em que os partidos se tornavam cada vez mais empresas políticas mobilizando recursos [...] para produzir efeitos que podem ser comprados pelos eleitores, quando estes o consideram como os defensores dos seus interesses particulares, e que já não podemos considerar como os agentes da criação social.

Essa visível desarticulação social acarreta rebatimentos para a experiência pessoal do indivíduo. Com a decomposição da unidade social, a experiência do sujeito deixa de ter também uma unidade. Em consequência, o indivíduo, conforme define Touraine (1997), se reduz a um mosaico de comportamentos tão diversos, incapaz de gerar qualquer princípio de unidade da personalidade. Dessa forma, a experiência do indivíduo, dividido entre os apelos de uma sociedade cada vez mais definida pelas

perdas de referência em relação ao seu papel social e pela necessidade de pertença, se resume tão somente em ações caóticas que contribuem tão somente para manter o equilíbrio e a sobrevivência da realidade dada. De forma mais negativa, a experiência do indivíduo já não produz as normas e os valores para a ação estratégica e para a mudança.

Cumprase asseverar que uma sociedade marcada por constantes dissociações entre os seus elementos mais básicos, não oferece aos seus cidadãos um ambiente condizente para a inclusão social. A situação atual, conforme argumenta Touraine (1997), aponta para o fato de que existe uma parcela significativa da população mundial que se encontra despida do seu direito de usufruir dos bens produzidos socialmente.

O fato de que indivíduos humanos se encontrem privados do direito de estarem inseridos no espaço social, demonstra, de forma bastante clara que, conforme afirma Touraine (1997) o nosso sistema de proteção social se encontra ameaçado. Essa ameaça se torna ainda mais evidente com a emergência de organizações humanitárias, as quais não conseguem preencher o que o citado autor chama de vazio político em nem promover políticas de integração.

Diante do que foi exposto, percebemos uma clara e efetiva emancipação humana da natureza através da razão, o que evidencia que o projeto de civilização da modernidade se concretizou na medida em que o homem alcançou a sua autonomia, a qual representou a conquista da liberdade e da autoafirmação.

No entanto, essa mesma liberdade e autonomia, que, juntas, permitiram ao homem ultrapassar barreiras e dominar o mundo natural, foi responsável pelo domínio do homem pelo próprio homem. A excessiva ênfase dada a tão proclamada razão se transformou em visível instrumento de poder quando a partir do domínio da riqueza social, da ciência e da técnica, o homem percebe que poderia exercer o mesmo domínio sobre os seus iguais.

Nessa perspectiva de domínio, instaura-se um modelo de sociedade pautada pelo individualismo e pela redução de todos os aspectos da vida humana ao aspecto econômico. Esse caráter individualista e reducionista que permeou a ideia de desenvolvimento social, mostra uma aparente dificuldade de manutenção de relações sociais permeadas por princípios éticos e morais.

A liberdade conquistada se transforma em álibi para que o homem se desvincule das obrigações morais e reflexões éticas que deveriam regular a sua vida tanto na esfera individual quanto coletiva.

A indiferença conduziu a processos de descarte do próprio indivíduo humano, a uma mercantilização dos aspectos mais subjetivos da existência humana e a uma ruptura nos processos de comunicação entre os homens. Todos esses processos foram responsáveis pelo aumento das distâncias cada vez mais abismais entre os atores responsáveis pela construção da sociedade.

De forma mais ampla, o aniquilamento das mediações entre as instituições sociais e os próprios indivíduos, representou o declínio do Estado mobilizador e a ruptura dos sistemas sociais, políticos e administrativos. Emerge a partir desse declínio e dessa ruptura, um processo de dissociação entre os elementos mais básicos da sociedade e uma desarticulação social, que evidencia a quebra da unidade entre o sujeito e a sociedade.

Acreditamos que os apontamentos traçados ao longo desse primeiro tópico constituam esclarecimentos profícuos para situar a emergência de demandas éticas para a educação. Diante da expressa desarticulação entre o indivíduo e a sociedade, traçaremos no tópico seguinte algumas considerações sobre as contribuições da educação escolar para o processo de socialização do indivíduo e para a superação do caráter fragmentário entre a ética, a cultura e a identidade social.

A educação escolar como projeto de formação de indivíduos sociais: subsídios para uma abordagem ética na formação do professor

Vimos anteriormente que a modernidade foi marcada por uma visão de mundo essencialmente individualista e pelo predomínio de um pensamento desvinculado das normas e regras de convívio social. Uma “sociedade composta por indivíduos isolados que não tomam decisões sobre o mundo nem assumem responsabilidade por ele, mas apenas funcionam no grande processo de produção e consumo” (ALMEIDA, 2011, p.49). Esse pensamento produziu profundas transformações sobre o modo com que o indivíduo é formado e sobre as mais elementares formas de convívio social.

Os princípios fundadores da sociedade, conforme argumenta Touraine (1997), necessários para a socialização do indivíduo, deixa de ter ligação com a educação

escolar e familiar. Nesse processo de desagregação, a formação do indivíduo é cada vez mais caótica, o que favorece o enfraquecimento da ideia de normas da vida social. O sujeito, na visão do mesmo autor, não mais se forma para assumir papéis sociais e para a conquista de direitos e meios de participação na vida social. Ele constrói-se impondo à sociedade princípios de organização e limites que atendem aos seus desejos de liberdade e a sua necessidade de criar formas de convívio social que sejam favoráveis à afirmação de si mesmo.

O professor, na perspectiva de Bauman (2011), é formado de maneira a garantir que o produto do seu trabalho, ou seja, a formação do indivíduo, atenda aos interesses de conquista e domínio. Trata-se de um modelo de educação escolar que foi estrategicamente formulado em favor de projetos que se limitam em adaptar a instituição escolar às necessidades da economia.

Configurada, na concepção de Gómez (1998), para desenvolver o processo de socialização dos indivíduos, a educação escolar foi perdendo o seu caráter social através da manutenção de uma postura conservadora. Essa postura, ao invés de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, garante, tão somente, a reprodução social e cultural, não respondendo às demandas de uma sociedade que requer e exige o equilíbrio das normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana.

Em um mundo onde predomina uma cultura individualista e a submissão de todos os aspectos da vida humana ao fator econômico, a educação escolar é determinada por políticas e diretrizes organizacionais e curriculares que são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas formativas que determinam um tipo de aluno a ser educado. Portanto, não constitui tarefa fácil apresentar uma discussão acerca de uma educação e de uma escola que sejam importantes meios de oposição a práticas sociais concorrentes.

A despeito das intencionalidades que distanciam a educação escolar do seu papel essencialmente humano e social, objetivamos discutir no presente capítulo os desafios postos para a educação escolar para o processo de socialização dos indivíduos. Essa discussão exige, obrigatoriamente, discutir sobre o papel da instituição escolar como agência de socialização e sobre o relevante papel do profissional docente como agente de uma formação de indivíduos sociais.

Em um contexto onde a educação, conforme já argumentado por Gómez (1998), perdeu grande parte do seu caráter social, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), argumentam que a escola, enquanto instituição social educativa, vem sendo questionada. Esse questionamento se refere principalmente sobre o papel da instituição escolar diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Essas transformações, carregadas de novos sentidos, novos significados, novas tendências e de novas formas de relações sociais, determinam, em grande medida, um novo perfil de indivíduo. Sendo assim, tais transformações afetam a educação na medida em que exigem a formação de um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que implica na valorização de uma educação que objetiva a formação de habilidades e competências pessoais e sociais.

A educação também é afetada quando, diante das transformações econômicas, o capitalismo estabelece para a instituição escolar finalidades que são compatíveis com os interesses do mercado. Ou seja, ocorre uma modificação dos objetivos, prioridades, interesses e valores da escola, levando-a a se comportar como uma empresa de produção.

Outra forma com que a escola é afetada diz respeito à mudança de suas práticas em virtude do avanço da tecnologia, dos meios de comunicação e da introdução da informática nos seus espaços. Essas mudanças induzem, da mesma forma, a alterações na atitude e no trabalho docente, em virtude das motivações desencadeadas pela introdução dos aparatos tecnológicos no ambiente escolar.

De forma mais ampla, o avanço da ciência e da tecnologia traz consigo o significado de que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais importante do que assumia anteriormente. Como consequência, apontam os autores, ampliam-se os espaços de aprendizagem e a escola deixa de ser considerada como o espaço privilegiado de socialização do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais. Essa ampliação dos espaços de aprendizagem requer que a escola se articule e se integre a eles para que possa cumprir o seu papel na formação de cidadãos mais preparados e qualificados.

Nesse sentido, a educação escolar deve contribuir para a formação de indivíduos com capacidade de pensar e aprender de forma contínua e permanente frente aos avanços tecnológicos, à modificação das relações do capital-trabalho e às

relações sociais. Diante da ampliação dos espaços de aprendizagem que, em sua maioria, promovem tão somente o conhecimento informacional, torna-se necessário que a escola promova uma formação não apenas centrada no aspecto profissional e técnico, mas uma formação de desenvolvimento de atitudes para a vida em sociedade, o que implica o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania.

Trata-se de pensar o papel da educação, na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), levando-se em consideração questões sumamente relevantes. E a relevância não se traduz tão somente em priorizar o aspecto técnico da educação, visando tão somente formar o indivíduo para atender as necessidades do mercado. Torna-se de fundamental importância pensar a formação do indivíduo cidadão. Motivo pelo qual os autores destacam dentre as necessidades da educação escolar, a promoção de uma formação global desses indivíduos.

No entanto, como vivemos em uma sociedade onde predominam os valores voltados essencialmente para o aspecto da economia, as políticas educacionais acabaram, conforme avaliam os autores, por se submeter às exigências da produção e do mercado. As políticas educacionais foram implementadas com o intuito de obter uma otimização do sistema escolar e, dessa forma, estabelecer um modelo de educação com vistas a promover a intelectualização do processo produtivo e a formação de consumidores.

Isso significa, na interpretação dos mesmos autores, que a modernização econômica capitalista depositou um maior grau de confiança na educação escolar para promover uma maior socialização do consumo e, conseqüentemente, obter níveis elevados de desenvolvimento econômico. Por esse motivo, assistimos nos últimos anos um discurso cada vez mais voltado para a universalização do ensino e para a ampliação quantitativa do acesso à educação escolar. Essa expansão do conhecimento e da educação, conforme analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 94), apoiam-se nos conceitos de “modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, equidade, etc.”. Tais conceitos e valores têm suas raízes na ótica da esfera privada e na lógica empresarial, com o intuito de disseminar a ideia de que o Estado não consegue gerir uma educação que seja compatível com a atualidade do contexto social.

Em consequência, conforme esclarecem os mesmos autores, assistimos, além de uma perda significativa da qualidade do ensino público, a um discurso de crise e fracasso da escola pública que advoga a primazia da iniciativa privada para a sua reconstrução. Nesse sentido, “o papel do Estado é relegado a um segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, P. 101).

Inserida na lógica capitalista, a educação passa a ter como função primordial o desenvolvimento das novas habilidades cognitivas e das competências sociais necessárias para adaptar o indivíduo à sociedade produtiva. Nessa lógica educacional, o indivíduo é formado para a aquisição de habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis que permitam a esse indivíduo se adaptar a novas funções que surgem constantemente. É justamente nesse sentido que Bauman (2011) faz referência à sociedade líquida moderna. O autor afirma que todos os aspectos e esferas da vida social obedecem à lógica econômica e mercantil da produção do efêmero, do passageiro e do volátil. Tudo, salienta o autor, emerge como em uma linha de produção, com data de validade previamente determinada.

A cultura da modernidade [...] já não é sentida mais como uma cultura do aprendizado e da acumulação, como eram as descritas pelos historiadores e etnógrafos. Ela parece e soa como, em vez disso, uma cultura de desengajamento, descontinuidade e esquecimento” (BAUMAN, 2011, p. 192-193).

Ao contrário do que predominava na vida pré-moderna, esclarece o mesmo autor, que constituía um ensaio para a duração infinita, a vida moderna, constitui um ensaio para a transitoriedade universal, onde a aprendizagem deixa de ser vitalícia para se tornar descontínua e inacabada.

Estas formulações são suficientes para demonstrar a questão crucial acerca do entendimento do papel social da educação. Na concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a questão deve ser abordada a partir da indagação sobre a função da educação escolar. “É sua função formar para o trabalho ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe da vida social?” (p.131).

Os autores argumentam que dentro de uma perspectiva neoliberal, o paradigma do desenvolvimento tem como elemento básico a centralidade da

educação e do conhecimento. A educação passa a constituir um problema econômico, o que nos faz compreender, de forma cada vez mais clara, que na sociedade contemporânea todos os aspectos da vida humana foram subordinados ao aspecto da economia.

Sendo um problema econômico, salientam os mesmos autores, a educação escolar tem o desafio de capacitar o indivíduo para a mão de obra para o trabalho, requalificar os trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e preparar o consumidor. Nessa lógica econômica e mercantil, “as perspectivas para o campo educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSCHI, 2011, p. 113).

Diante desses aspectos, foi possível compreender que a educação escolar tem a função de formar um indivíduo capacitado para viver em uma sociedade em constantes e rápidas transformações. O que não implica que

o projeto educacional deva ser necessariamente competitivo e seletivo socialmente, até porque ele tem servido basicamente à criação de um mercado educacional, à ampliação da esfera privada no campo da educação e à reprodução e autovalorização do capital” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, p.114).

Os impactos no campo da educação, advertem os autores, devem ser absorvidos de maneira crítica, de forma que possam ser geradores de perspectivas democráticas, de construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a diversidade e as singularidades sejam potencializadas. Em uma sociedade onde a produção do conhecimento e a aprendizagem se diversificam de maneira acelerada, necessário se faz dotar os sujeitos de competências e habilidades para a participação na vida social.

É nessa mesma perspectiva crítica, geradora de possibilidades que Touraine (1997) situa o momento de crise como campo fecundo para a formulação de estratégias de reconstrução. Para o autor,

O nosso papel consiste [...] em deixar de olhar para as luzes do passado, mas antes para a confusão da realidade vivível e formular a interrogação mais inquietante: se as instituições perderam a capacidade de regulação e de integração, que força pode agora aproximar e combinar uma economia transnacional e interesses infranacionais? E como esta força não pode ser diretamente

institucional, como podemos reconstruir, a partir dela, mecanismos de regulação da vida social? (TOURAINÉ, 1997, p. 26).

Na concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), cabe à educação escolar fornecer as respostas concretas à sociedade através da formação de profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento e para a geração de riquezas. Da mesma forma, cabe à educação, de forma concomitante, formar esses mesmos profissionais para a capacidade de participar criticamente desse processo.

Os citados autores consideram que uma educação de qualidade foi fortemente relacionada à qualidade mercantil, a partir da qual a educação assume uma perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra. A educação de qualidade deve ser entendida como aquela onde a escola promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e também das capacidades afetivas. O domínio dos conhecimentos e as capacidades de aprendizagem visam promover o desenvolvimento da sociedade, enquanto que as capacidades afetivas contribuem para a esfera do convívio social.

A escola, por sua vez, não deve ser considerada como uma instituição empresarial especializada em vender o produto educação. A instituição escolar não produz mercadorias. Ela consiste em um espaço onde convivem pessoas, valores, tradições, crenças e opções. É um espaço habitado por sujeitos que aprendem e constroem o seu saber, o que implica que a instituição escolar é responsável pela formação voltada para a cidadania e para os valores humanos que permeiam a vida humana em todas as suas dimensões.

Considerando-se a educação escolar como uma atividade essencialmente humana e social, uma vez que “ é inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), apontam para uma responsabilidade tríplice da educação em um momento em que se questiona a sua função social. Para os autores, a educação tem a responsabilidade de formar o indivíduo para ser agente de mudança e gerar conhecimento, para trabalhar a tradição e os valores e, finalmente, preparar o cidadão para que tenha a capacidade de entender o mundo e transformá-lo positivamente.

Essas responsabilidades apontam, de forma complementar, para três objetivos fundamentais que devem nortear a construção de uma educação no contexto atual.

São eles: preparar o indivíduo para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, formar o indivíduo para a cidadania crítica e participativa e, formar o indivíduo para a ética.

Segundo os mesmos autores, o preparo do indivíduo para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional diz respeito à necessidade de a escola formar o indivíduo para o mundo do trabalho. Isso quer dizer que a educação escolar deve centrar-se na formação geral, cultural e científica no intuito de promover a integração de conhecimentos e de habilidades que fundamentam os novos processos sociais e cognitivos. Esse objetivo está intimamente relacionado à necessidade de se promover a inclusão do indivíduo em uma sociedade em constante transformação, pois “o simples acesso à escola não é condição necessária (...) para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2008, p.11).

No que se refere à formação para a cidadania crítica e participativa, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), esclarecem que constitui responsabilidade da educação escolar formar o cidadão trabalhador de forma com que esse desenvolva a capacidade de interferir criticamente na realidade. Esse objetivo vislumbra a garantia de que o indivíduo tenha a competência de situar-se criticamente no sistema produtivo, o que torna a preparação para a vida social uma exigência fundamental. Trata-se do que Bauman (2011), chama de empoderamento do sujeito para fazer frente ao desempoderamento do Estado. Nesse caso, o empoderamento

é alcançado quando as pessoas adquirem a destreza para controlar ou pelo menos influenciar de modo significativo as forças pessoais, políticas, econômicas e sociais pelas quais suas trajetórias de vida seriam fustigadas se não houvesse essa habilidade; [...] ser “empoderado” significa *ser capaz de fazer escolhas e atuar efetivamente sobre as escolhas feitas*; [...] significa *uma capacidade para influenciar a gama de escolhas disponíveis e as configurações sociais nas quais as escolhas são feitas e buscadas*. [...] o empoderamento genuíno exige [...] a aquisição de habilidades [...] não apenas pessoais, mas também sociais (BAUMAN, 2011, p. 193-194) (Grifos do autor).

Finalmente, a formação ética diz respeito à formação de valores que possam nortear as atitudes frente à pluralidade do mundo e suas contradições, pois

[...] faz todo sentido que uma sociedade democrática e pluralista não queira inculcar em seus jovens uma imagem de homem admitida como ideal (...) mas tampouco faz sentido que ela renuncie a transmitir-lhes atitudes sem as quais a convivência democrática é impossível (CORTINA, 2009. p. 36).

Com esse objetivo, vislumbra-se que os indivíduos desenvolvam valores que possam ser legitimados através de um processo de argumentação crítica. O que significa, na concepção de Goergen (2011), não uma nova forma de impor valores, mas um processo de instituí-los e validá-los. Trata-se de uma educação que “contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social” (GOERGEN, 2011, p. 121-122).

Ao contemplar o panorama descrito acima, podemos perceber que a educação escolar concebida como o meio de socialização e de desenvolvimento de habilidades e competências sociais passou a receber importância capital, na concepção de Touraine (1997), a partir do triunfo das instituições como agências de integração da racionalização e do individualismo moral.

Esse triunfo, que representa a crise do pensamento sobre os projetos educativos, foi responsável para que novos olhares fossem lançados sobre a educação escolar no momento em que foi percebido que o indivíduo deixou de ser definido, primeiramente, como cidadão de uma sociedade política e considerado, em primeiro lugar, como trabalhador. A partir de então, conforme argumenta o mesmo autor, tornou-se claro que a educação escolar perdeu a sua importância, na medida em que se subordina à atividade produtiva.

Sendo assim, ao se estabelecer como objetivo a formação ética do indivíduo, conforme apontado anteriormente, torna-se necessário a realização de rigorosa reflexão acerca da própria educação diante da invasão descontrolada de ações estratégicas e instrumentais na organização social. Esse exercício se torna de fundamental importância, pois, ao negligenciar o procedimento de reflexão sobre a função da educação, corremos o risco de ver o seu sentido reduzido à execução de interesses estranhos à sua natureza.

É justamente nessa perspectiva que se insere a questão da ética no processo educativo, pois, conforme argumenta Ahlert (2003),

A reconstrução de uma sociedade, onde a ética perpassa todos os lugares, somente pode realizar-se através da interação de sujeitos que supere o individualismo da moralidade moderna, propondo validades universais [...]. As normas universais pressupõem uma construção coletiva a partir de inter-relacionamentos intersubjetivos (p. 149).

A educação, salienta o mesmo autor, constitui a forma de significar o mundo, entendê-lo, adaptar-se a ele e até transformá-lo. Nesse processo se dá a construção de novos conhecimentos e novas práticas que possibilitam preparar as novas gerações a fim de se gestar novas sociedades. Nessa perspectiva, a educação se transforma em práxis teórica e, conseqüentemente, em práxis ética, uma vez que visa a reprodução e garantia de uma vida em constante construção e reconstrução.

É importante ter em mente que a educação enquanto prática humana transformadora é indissociável de uma ação ética também transformadora, uma vez que, dado o seu caráter social, busca a efetivação de formas de convivência capazes de promover o indivíduo à condição de sujeito social. Essa transformação do indivíduo em sujeito coletivo supõe a superação do individualismo, gerador de conflitos sociais, os quais denunciam a necessidade de uma redefinição dos modelos de relações humanas. Portanto, ética e educação, na concepção de Cenci e Dalbosco (2014), dizem respeito a uma ação humana entendida como a maneira de agir das pessoas. Educar implica uma educação moral, uma vez que os processos educativos interferem, de alguma forma, no aprimoramento do ser humano a partir de princípios e valores voltados para a referência do dever ser, pois

O homem não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, um ser do trabalho e da transformação do mundo [...]. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados da sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que [...] condiciona a sua forma de atuar. Não há [...] como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1982, p. 28).

Com efeito, percebemos que a educação, conforme define Comparato (2006), é de cunho moral e não técnico, uma vez que se preocupa com o desenvolvimento de todas as qualidades humanas. Portanto

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social (GOERGEN, 2011, p. 121-122).

Trata-se de instituir e validar novos valores capazes de orientar a ação do homem. Trata-se

Não [...] de um giro axiológico, mas de um giro pedagógico [...] no campo da ética. O vingar de novos valores, capazes de orientar a ação dos homens, depende essencialmente de um processo pedagógico de argumentação e convencimento que não representa uma nova forma de impor valores [...]. A adesão a valores [...] liga-se [...] ao processo democrático/argumentativo de sua instituição e fundamentação. Não se trata mais de disciplinar, de impor valores e sentidos [...], mas de convencer os educandos através de argumentos racionais da importância e necessidade de certos princípios orientadores como consensos reguladores da vida do homem em sociedade (GOERGEN, 2005, p. 88-89).

Estamos acostumados a ouvir a todo momento, de forma acríica e desvinculada de todo um contexto social e histórico, discursos decretando a falência da instituição escolar e da educação enquanto atividade humana e social. Por constituir um processo dinâmico que se dá a partir da ação humana e dentro de um contexto social construído historicamente, o processo educativo é orientado por intencionalidades e até mesmo por condicionamentos.

No que pese todos os rebatimentos das transformações ocorridas na sociedade moderna sobre a educação e a instituição escolar, há que se considerar como um avanço a emergência de uma discussão ética em relação à educação, à instituição escolar e ao profissional docente. Esse avanço representa o reconhecimento de que os processos formativos presentes na instituição escolar, não mais conseguem promover a construção de elos entre o indivíduo e a sociedade. Esse reconhecimento constitui um processo de transição para uma prática educativa que possa contribuir para resgatar o caráter social da educação.

Não pretendemos negar aqui o incontestável fato de que as políticas e diretrizes educacionais determinam os rumos da educação escolar e a forma com que os processos formativos devem ser implementados. Essa assertiva não deve ser tomada como empecilho e nem mesmo como argumento em favor de uma postura

conformista. É fato que as políticas e diretrizes que norteiam a educação em uma sociedade capitalista, neoliberal e globalizada determinam, em suas entrelinhas, que a educação e a instituição escolar se comportem como elementos de reprodução social. Fica evidente que é justamente essa abordagem ética da educação que traz a possibilidade da emergência de uma nova escola e de uma educação que possam romper com o caráter reprodutivista da ordem social.

Portanto, conforme argumenta Lombardi (2005), a ética se tornou um tema necessário a ser incluído em todos os níveis da educação formal a partir de uma exigência legal e a partir de uma reforma educacional pautada na configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa reforma se deu a partir da reorganização internacional do capital, ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, ideologicamente justificada por uma perspectiva neoliberal, que passou a implementar novos papéis para o Estado e para as políticas públicas, dentre elas, a educação.

Essa abordagem ética da educação foi justificada como necessária para a adequação do ensino ao momento histórico, marcado por acentuadas mudanças na economia e, conseqüentemente, na sociedade.

Torna-se necessário reafirmar que o pensamento moderno, aliado aos ideais capitalistas e neoliberais, foram responsáveis pela desarticulação quanto ao agir moral. Essa desarticulação implicou em profundas transformações no campo da ética, entendida, na concepção de Vásquez (2010), como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Para esse autor, a ética tem como papel explicar a moral efetiva, podendo, dessa forma, influir na própria moral, uma vez que tem um caráter social e histórico.

Portanto, ética e educação constituem duas esferas da existência humana indissociáveis, dado o caráter essencialmente social de ambas. Assim sendo, a educação escolar não pode se furtar da sua responsabilidade em promover a formação ética do indivíduo, uma vez que ao negligenciar esse aspecto da formação, estaria renunciando à sua própria natureza.

Em uma sociedade que foi fortemente influenciada por valores estranhos à socialização dos indivíduos, urge promover o giro pedagógico para que os valores sociais sejam assimilados e incorporados à vida social como necessários. Não se trata mais de se exercer uma atitude através da qual os valores são impostos ao indivíduo e à sociedade. Imperioso se faz adotar uma ética no ambiente escolar que promova

uma ação reflexiva não estritamente sobre a prática docente enquanto procedimento de ensino, o que configuraria uma forma isolada de avaliar a sua prática do ponto de vista técnico e operacional. Trata-se de uma ética que promova uma ação reflexiva sobre a formação do aluno. Uma ética que conduza o profissional docente a refletir sobre a forma com que a sua atuação profissional está incidindo sobre o aluno e, conseqüentemente, sobre a sua vida no contexto social. Essa ação reflexiva trará a oportunidade de o profissional docente avaliar se a sua prática profissional está em consonância com um projeto de socialização desse aluno no contexto amplo da sociedade e não apenas no ambiente escolar.

As contribuições dos autores eleitos para construção das reflexões apresentadas nos mostraram que diante da ruptura dos elos da educação escolar com os princípios fundadores da sociedade, conduziram à ideia de enfraquecimento de normas de convívio social. As instituições sociais, dentre elas a escola, movidas por políticas que direcionam os seus objetivos para o atendimento das necessidades econômicas da sociedade, ao abdicarem da sua função de normatização das regras de convívio social, abriram espaço para que o indivíduo se construísse de forma a impor os seus desejos, a sua liberdade e as suas necessidades individuais.

Com tais contribuições, fica clara a compreensão de que a partir da ruptura dos elos com os princípios fundadores da sociedade, a educação escolar tem o seu caráter social enfraquecido. Esse enfraquecimento se torna vivível, na medida em que a educação não mais responde às demandas de uma sociedade que reclama pelo equilíbrio das normas de convivência social e, na medida em que as políticas e diretrizes educacionais, também direcionadas para atender as necessidades econômicas da sociedade, determinam o tipo específico de indivíduo a ser formado pela instituição escolar. Torna-se importante esclarecer que o enfraquecimento do caráter social da educação escolar não significa a perda da sua função social. Frigotto (2010), esclarece que mesmo diante de um processo educativo voltado para a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, a educação não deixa de cumprir a sua função social. O que ocorre, segundo o mesmo autor, é a subordinação controlada da função social da educação para responder às demandas do capital.

Partindo-se dessas considerações é que fica bastante claro que as transformações sociais ocorridas na sociedade moderna, trazem consigo novos sentidos, novos valores, novos significados e novas tendências que exigem, em

consequência, um novo perfil de indivíduo. No entanto, as contribuições dos autores nos mostram que o novo perfil de indivíduo se reduz à figura de um novo tipo de trabalhador compatível com os interesses do mercado. Não se torna forçoso reconhecer, assim, que a instituição escolar prioriza a formação de indivíduos que se ajustam predominantemente às necessidades e interesses da ordem capitalista e negligencia a formação do que Ianni (1975) chama de personalidades democráticas que possam se ajustar aos interesses coletivos.

Diante da necessidade de superação dessa postura conservadora e diante da necessidade de formar um novo perfil de indivíduo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), argumentam que a educação escolar precisa

- a) Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente [...] em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) Prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) Formar cidadãos éticos e solidários (p. 53).

É nesse sentido que a educação escolar vem sendo questionada a respeito da sua função. A matriz desse questionamento se revela no fato de que em virtude do estabelecimento de finalidades compatíveis com os interesses do mercado, a educação escolar negligencia o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania.

Torna-se necessário aqui, abrir um parêntese com o intuito de apresentar um breve esclarecimento acerca do termo cidadania. Abbagnano (2012) argumenta que cidadania se refere ao fato de se pertencer a uma comunidade política e está ligado à questão da liberdade e da justiça. Essa ligação identifica a cidadania com o exercício de três gerações de direitos humanos, sendo, os direitos civis, os políticos e os sociais. Os direitos civis se referem àqueles direitos garantidos pelas constituições nacionais e que se referem às prerrogativas de liberdade individual. Os direitos políticos se referem àqueles direitos que concedem ao cidadão a possibilidade de participação no processo político e nas decisões do país. Finalmente, os direitos sociais, visam a garantia de uma mínima qualidade de vida aos indivíduos através de serviços sociais.

Na antiguidade, esclarece o autor, a cidadania estava ligada à ideia de deveres, na modernidade com a ideia de direito e, atualmente, conjuga-se com a ideia de direitos e deveres. Direitos de liberdade e de igualdade e deveres de solidariedade, o que relaciona diretamente o conceito de cidadania com o conceito de democracia. Essa relação caracteriza a necessidade de combinar, de um lado, a exigência de participação na vida social com a exigência de governabilidade e, por outro lado, a exigência de justiça com o mercado. Nesse contexto de combinações, o conceito de cidadania está intimamente relacionado à necessidade de superação de uma cultura assistencialista por parte do Estado em favor de uma cultura que priorize a co-responsabilização de toda a sociedade pela vida social. Nesse sentido, os indivíduos, no pleno gozo da sua cidadania, assumem uma postura de responsabilidade pelo outro e não mais uma postura de reivindicação para que o Estado assuma o papel de único responsável por gerir a sociedade. Afinal de contas, o Estado constitui uma abstração através da qual o indivíduo deposita toda a responsabilidade e se exime da sua enquanto parte integrante desse mesmo Estado. O indivíduo individual e coletivo constitui o próprio Estado.

Diante do que foi considerado acima, é possível observar que o próprio conceito de cidadania sofreu interferências, na medida em que a primazia do aspecto econômico da sociedade, determina, em grande medida, o tipo de indivíduo específico a ser formado e as formas de relações sociais alicerçadas em princípios mercadológicos.

Portanto, frente às demandas de uma sociedade que requer uma educação para a socialização, cabe à educação escolar formar o indivíduo para que desenvolva a capacidade de pensar de forma crítica e aprender de forma contínua e permanente. O pensamento crítico e a aprendizagem contínua a respeito das constantes modificações das relações sociais e sobre a sua participação responsável, proporciona ao indivíduo a oportunidade de optar pela manutenção dessas relações ou pela adesão a um projeto de reconstrução social.

Pensar de forma crítica significa responder ao questionamento sobre se é função da educação escolar formar o indivíduo para o trabalho ou formar um cidadão partícipe da vida social. Aprender de forma contínua e permanente significa não somente formar os indivíduos para a aquisição de conhecimentos utilitaristas, mas para a aquisição de conhecimentos que tenham como base valores e significados de

cunho social. Isso implica que a educação escolar deve assumir para si o objetivo de preparar o indivíduo para o processo produtivo, para a cidadania crítica e para a ética.

A formação ética do indivíduo aparece como necessidade do momento histórico e tem como finalidade contemplar a sua formação como partícipe da vida social e não apenas como uma peça do processo produtivo. Entra em cena a necessidade de se promover, através da educação escolar, o giro pedagógico para que os valores sociais sejam assimilados e incorporados à vida social como necessários. Essa formação ética do indivíduo supõe e exige uma ação reflexiva do profissional docente sobre como a sua prática profissional está incidindo sobre a formação desse indivíduo no contexto mais amplo de sociedade.

É justamente nesse aspecto que se insere a indagação que norteou a realização do nosso estudo, ou seja, o que significa formação ética do professor e que valores seriam necessários para realizá-la?

Imersos no contexto de uma abordagem ética da educação escolar e frente aos desafios que se apresentam, foi possível compreender que a ética foi, por determinação legal, introduzida nos diferentes níveis da educação formal. Compreendemos também que a educação deve ter por finalidade promover no educando a capacidade de refletir criticamente sobre a forma com que a sociedade se configura. Tornou-se compreensível ainda que tanto a instituição escolar quanto o profissional docente devem garantir o ambiente e os meios necessários para que o educando desenvolva essa capacidade crítica e reflexiva.

Mais especificamente, acreditamos que para responder a essa demanda da educação escolar, que constitui uma necessidade social, o profissional docente deve receber uma formação que o capacite a desenvolver a sua prática profissional voltada para a perspectiva de reconstrução social.

Essa perspectiva encontra respaldo em diversos teóricos da educação, dentre esses, Amorin Neto e Rosito (2009), ao afirmarem que a formação de professores tem sido concebida como importante fator de desenvolvimento social com vistas à reconstrução de uma sociedade democrática e cidadã. Essa reconstrução envolve questões éticas e políticas da educação, as quais tem como foco, na concepção de Guzzo (2011), a apropriação conceitual da atividade docente, a qual, para Rios (1997), tem implicações éticas e políticas, pois existem exigências de caráter social no trabalho educativo.

ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Como já temos claro que a ética na formação do professor está vinculada à uma formação que permita ao profissional docente formar o indivíduo para a cidadania e para a participação crítica na vida social, acreditamos ser útil buscar nas diretrizes educacionais que norteiam a educação no país os fundamentos e os direcionamentos que viabilizem uma abordagem ética à formação do professor.

Sendo assim, por questões de ordem didática, o presente capítulo será dividido em tópicos. No primeiro tópico, apresentaremos a conceituação de ética e moral, indispensável para a compreensão de uma formação ética do professor. Na sequência, faremos uma abordagem crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, finalmente, da formação de professores no contexto dessas mesmas diretrizes legais.

Acreditamos ser oportuno esclarecer que não tivemos a pretensão de analisar a legislação artigo a artigo. O estilo de análise adotado procurou suscitar a discussão em torno do papel da educação no mundo de hoje e privilegiar temas importantes que possam direcionar ou não para o aspecto ético da educação e da formação de professores. Parafraseando Demo (1997), importa-nos a "filosofia de fundo" que perpassa o texto legal. "Não temos a pretensão de forjar uma exegese legal nem de substituir a visão pedagógica, essencial para compreender a lei" (DEMO, 1997, p. 12).

Ética e moral

As questões de ética estão por toda a parte e inserida em todas as áreas do conhecimento e práticas humanas. Todavia, embora essa palavra seja onipresente, não é certo que o seu significado seja sempre claro. Nem sempre existe a devida compreensão sobre o que se trata a ética e a moral. Nem sempre existe a compreensão sobre os princípios que norteiam, ou devem nortear as condutas humanas e a necessária reflexão sobre essas condutas. Por esse motivo, acreditamos ser oportuno fazer algumas considerações conceituais sobre ética e moral.

Moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos. Ambos se referem a um conjunto de normas e regras de conduta tidas como

obrigatórias. No sentido de se superar essa sinonímia, convenções são adotadas para promover a compreensão sobre a diferença entre os significados de ética e moral.

A convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele. [...] A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética (LA TAILLE, 2006, P. 26).

No entanto, Vásquez (2010), na mesma perspectiva filosófica e científica, faz uma abordagem sobre ética e moral que transcende as simples abordagens das convenções adotadas e que se mostra de fundamental importância para o alcance do objetivo do presente capítulo.

O autor nos mostra que o comportamento prático-moral constitui um tipo de comportamento efetivo tanto dos indivíduos quanto dos grupos sociais. Esse comportamento varia de acordo com os costumes de uma determinada época e de uma sociedade para outra. O que torna possível compreender que a moral, enquanto comportamento humano e social, varia ao longo do transcurso histórico da humanidade. Através da reflexão desse comportamento prático-moral se dá a passagem do plano da prática moral para o plano da teoria moral, ou seja, para a moral reflexa, situando-a na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos. Assim, torna-se possível compreender que a ética, enquanto teoria, estuda os comportamentos morais. Tal fato não significa que a ética constitua uma disciplina normativa, embora a investigação teórica possa ter consequências práticas que podem influir no comportamento moral-prático.

Embora a ética possa contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral, ela não deve ser concebida como uma norma de ação para cada situação concreta ou como um manual no qual seja possível encontrar a indicação do melhor comportamento do ponto de vista moral. Como qualquer disciplina teórica, a ética tem a função fundamental de esclarecer ou investigar uma determinada realidade e elaborar os seus conceitos correspondentes. Nesse sentido, a essência da ética como teoria está naquilo que ela explica e não no fato de prescrever ou recomendar determinados tipos de ações em situações específicas e concretas.

Partindo-se do princípio de que a ética se depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, com uma série de práticas já em vigor, através das quais procura determinar a essência da moral, pode-se defini-la como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁSQUEZ, 2010, p. 23).

Nesse sentido, a ética deixa de ser vista como simples parte de uma filosofia especulativa e se situa como uma ciência. Essa concepção de ética como ciência se justifica pelo fato de que a ética tem a moral como objeto específico de investigação. Além do mais, tal qual as diversas ciências, a ética se utiliza de uma abordagem sistemática, metódica, objetiva e racional. A ética, salienta o citado autor, tende a estudar um tipo de fenômeno que se verifica realmente na vida do homem como ser social. Esse fenômeno constitui o que chamamos de mundo moral. Esse estudo não reduz os fenômenos a princípios absolutos ou apriorísticos, mas leva em consideração as suas raízes na própria existência histórica e social do homem. Dada essa intrínseca relação com a existência histórica e social do homem, a ética se relaciona com várias outras ciências que se dedicam a estudar o comportamento humano em sociedade e que, através de seus estudos, contribuem com dados e conclusões para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral.

Para Vásquez (2010), a moral surge quando o homem supera a sua natureza puramente natural, instintiva, e possui já uma natureza social, ou seja, quando se torna efetivamente membro de uma coletividade. Nesse sentido, a moral exige necessariamente não só que o homem esteja em relação com os demais, mas que tenha a consciência de que essa relação esteja pautada por normas ou prescrições que a governam.

A partir de uma sucinta definição de moral, a qual seria, para Vásquez (2010), um conjunto de normas aceitas livre e conscientemente que regulam o comportamento individual e social dos homens, o autor mostra que a moral é concebida sob dois planos, sendo que um trata das normas e que outro envolve o comportamento. Dessa maneira, o plano normativo é constituído pelas normas ou regras de ação e pelos imperativos que anunciam algo que deve ser e o plano factual é constituído por certos atos humanos que se realizam efetivamente, que são independentemente de como pensemos que deveriam ser. Sendo assim, o caráter social da moral implica uma particular relação entre o indivíduo e a comunidade ou

entre o individual e o coletivo. Embora o individual esteja permeado pelos aspectos subjetivos do indivíduo, a consciência individual não deixa de refletir uma situação concreta, o que evidencia que a individualidade constitui um processo social.

Nesse sentido, mostra-nos o autor, a moral implica sempre uma consciência individual que interioriza as regras de ação que se lhes apresentam com um caráter normativo, de forma livre e consciente, sem que seja necessário recorrer à força ou à imposição coercitiva. A moral tende a fazer com que os indivíduos harmonizem voluntariamente seus interesses pessoais com os interesses coletivos de determinado grupo social ou da sociedade inteira. Por essa razão, a consciência individual está socialmente condicionada e, dessa forma, não pode deixar de refletir uma situação social concreta, motivo pelo qual o ato moral está sempre sujeito à aprovação ou desaprovação dos demais, por estar de acordo ou não com as normas comumente aceitas.

Dada então a íntima e intrínseca relação da moral com o social, através da qual se convergem os aspectos objetivos e subjetivos do ato moral, Vásquez (2010), amplia a definição de moral apresentada anteriormente, argumentando que

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (p. 84).

Nesse sentido, a obrigatoriedade moral impõe deveres ao sujeito sob a forma de normas, as quais devem ser respeitadas a partir de uma convicção pessoal e não por uma simples conformidade exterior, impessoal e forçada. Para tal, concorre de forma decisiva a consciência moral, a qual está estritamente relacionada a obrigatoriedade moral.

A consciência moral implica o reconhecimento de algo e a compreensão do que está acontecendo e a compreensão dos nossos atos sob um ângulo específico moral. Dessa forma, a consciência moral, informando-se da situação e com a ajuda das normas estabelecidas, toma as decisões que considera adequadas e internamente julga os seus próprios atos.

Tendo em mente que a consciência moral se insere em um conjunto de relações sociais que se agrupam em cada indivíduo, o autor destaca a importância de

se considerar que a obrigação moral possui um caráter social. Somente pode haver obrigação moral se as decisões do indivíduo, bem como os seus atos, afetam os outros ou a sociedade inteira. Devido ao caráter social da obrigação moral, a decisão pessoal não opera em vácuo social e na decisão do indivíduo não deixam de estar presentes os homens de uma sociedade e de um tempo determinado.

Sendo assim, a realização da moral não se separa de certos princípios básicos ou regras básicas de comportamento que a sociedade em seu conjunto, ou uma de suas partes, apresentam a toda a comunidade. É preciso ter em mente que se trata de princípios que são elaborados através da prática social e que regem o comportamento dos homens. Somente podemos compreender a realização da moral compreendendo a necessidade de relacionar os princípios que regem a realização da moral às condições sociais. Estas referem-se às aspirações e interesses concretos de relações humanas que pretendem regulamentar.

No processo de realização da moral, aponta o autor, não se pode desconsiderar o aspecto da moralização do indivíduo. Ela se manifesta através de formas particulares e originais de comportamento. Corresponde o seu comportamento moral ao caráter. O caráter do indivíduo se forma sob a influência do meio social e no decorrer da participação do indivíduo na vida social e não é algo constitucional e invariável. Constitui algo adquirido, modificável e dinâmico que se reveste de grande importância tanto para a moralização dos indivíduos quanto para a moralização da comunidade.

Nessa linha de raciocínio, Vásquez (2010), pontua que a realização da moral é o exercício constante e estável daquilo que está inscrito no seu caráter como uma disposição ou capacidade de fazer o bem, ou seja, como uma virtude moral.

Nesse processo de inteligência acerca dos termos ética e moral, Vásquez (2010), chama a atenção para o fato de que, embora a moral não possa ser reduzida ao problema dos juízos morais e sua justificação, o exame dessas questões se apresenta de fundamental importância. Trata-se de esclarecer que sem uma justificação e validade dos juízos morais ficaremos sob a ameaça do relativismo, inimigo implacável da teoria e da prática no terreno da moral.

O relativismo ético parte do princípio que diferentes comunidades julgam de maneira diferente o mesmo tipo de atos ou postulam diversas normas morais diante de situações diferentes. Os juízos morais, diferentes entre si e contraditórios,

justificam-se pelo contexto social correspondente, considerando que esse juízo diferente será igualmente correto porque corresponde a necessidades e interesses. Portanto, justificados dentro dessa referência, todos os juízos seriam igualmente válidos.

Para o autor, fica claro que o relativismo ético não consiste em pôr em relação uma norma com uma comunidade respectiva, mas em sustentar que dois juízos normativos a respeito do mesmo ato têm a mesma validade. Isso quer dizer que o fato de duas normas referirem a diferentes ou opostas necessidades sociais não significa que sejam igualmente válidas. Importante compreender que a relatividade da moral não acarreta necessariamente um relativismo, dado que nem todas as morais se encontram no mesmo plano, porque nem todas têm a mesma validade. Sendo assim, nem todas essas relações ou relatividades têm o mesmo alcance do ponto de vista do progresso moral. E disto decorre a necessidade de justificá-las dialeticamente.

Diante do que foi abordado, fica claro o entendimento de que Vasquez (2010) atribui à ética um status de ciência do comportamento moral dos homens. A moral, por sua vez, constitui o objeto de estudo da ética. Entendemos que ética e moral não se confundem e nem assumem uma relação de sinônimos entre si. Dessa forma, a ética não pode ser entendida como um conjunto de normas, uma vez que, enquanto ciência do comportamento humano, tem a missão de estudar e explicar a moral, ou seja, o comportamento humano.

Inferimos, portanto, que a abordagem histórica e social da ética se torna de fundamental importância para se estabelecer a relação intrínseca que tanto a ética quanto a moral estabelecem com os processos históricos. A problemática da ética diz respeito, portanto, a tudo o que é concebível ou reprovável a partir de um conjunto de normas e de valores que são adotados historicamente por uma sociedade.

Daí a necessidade de se compreender que a utilização dos termos ética e moral se encontram carregados de sentidos e significados das mais diversas ordens. Esses sentidos traduzem, na maioria das vezes, concepções de homem e de sociedade que são utilizados para ocultar interesses dos mais variados matizes.

No que se refere especificamente ao nosso foco de discussão, entendemos que a ética não pode ser incorporada à formação de professores no sentido de direcionar a formação desses profissionais para interesses estranhos à prática docente.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ao se pretender proceder uma análise da legislação máxima que rege a educação no país, torna-se de fundamental importância fazer uma abordagem sobre o seu contexto de construção, implementação e implantação, a fim de se traçar a correlação de forças estruturais e conjunturais que estão em curso nesse contexto. Contribuirão para a construção da reflexão, autores consagrados que se debruçaram sobre exaustivos estudos em torno da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), dentre esses, Demerval Saviani, Pedro Demo e Moacir Alves Carneiro.

A eleição desses autores se deu em virtude do fato de que Demo e Saviani se consagraram como autoridades no que se refere aos assuntos pertinentes à legislação que rege a educação no país. Prova disso são as diversas publicações desses autores abordando discussões dos mais variados contextos da LDB. Destacamos ainda o fato de que Saviani participou do próprio processo de elaboração da lei. Elegemos, ainda, Carneiro, pelo fato de que esse autor também consagrado como autoridade em assuntos educacionais, traz, em sua obra, uma abordagem da LDB articulada com outras diretrizes legais, dentre elas, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-Graduação

Inicialmente, traçaremos as considerações necessárias sobre o substrato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, formuladas por Carneiro (2015).

O autor inicia a sua reflexão indicando que os termos diretrizes e bases, enquanto conceitos integrados, não surgiram na educação brasileira de forma refletida, pautados por uma sustentação filosófica de educação e por uma coerente crítica pedagógica. Antes, surgiram separadamente, em um contexto fraseológico fluído, portanto, despossuídos do dinamismo a que estão inseridos. Foi somente a partir da promulgação da Constituição de 1934, a qual conferiu exclusiva atribuição à União para traçar as diretrizes e bases da educação, que a ideia de diretrizes foi adicionada ao conceito de bases. Dessa forma, essas duas noções passaram a se complementar, porém, postas em espaços distintos. Posta essa relação entre diretrizes e bases no bojo da norma constitucional de natureza educativa, pronunciava-se, conforme nos esclarece Carneiro (2015), a necessidade de se estabelecer um princípio de orientação para a educação nacional.

As bases, segundo a concepção do autor, se referem aos fundamentos, às vigas de sustentação e aos elementos estruturantes de um corpo. No contexto educacional, remetem à função substantiva da educação, na medida em que detêm um conteúdo de concepção política. Compõem-se, dessa forma, de princípios, de uma estrutura axiológica, de dimensões ideológicas e de contorno de direitos. As diretrizes, por sua vez, denotam o conceito de normas de procedimentos, possuindo, portanto, um conteúdo de formulação objetiva. Compõem-se de modalidades de organização, ordenamento da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos de articulação entre e dentro dos sistemas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024, de 20/12/1961, segundo Carneiro (2015), foi marcada por uma gestão penosa que se arrastou por treze anos, desde o encaminhamento da proposta e a aprovação do texto, cujo eixo fundamental das discussões se pautou pela presença da iniciativa privada nas atividades de ensino. Essa perspectiva, nos mostra o autor, culminou por transformar o debate de cunho partidário em um debate pautado por um cunho fortemente ideológico. Apesar dessa contradição que representou a primazia da iniciativa privada sobre as obrigações do Estado, no que se refere à educação, a LDB de 1961 oferecia, pela primeira vez na história do país, um lineamento estruturado para a educação.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, lei 5.692/71, conforme nos mostra ainda Carneiro (2015), denominada de Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, se deu em um contexto político em que as liberdades civis estavam fortemente estranguladas, o que direcionou as universidades a se confrontarem com o poder estabelecido. Nesse sentido, a reforma universitária se antecipou à reforma dos demais níveis de ensino. Por essa reforma, a universidade foi concebida como forma de organização do ensino superior, onde o ensino a pesquisa e a extensão assumiam a natureza privada, através de instituições isoladas. Mais uma vez, observa-se a primazia da iniciativa privada sobre a educação, em detrimento das responsabilidades do Estado. Pelo que nos aponta o autor, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 representou tão somente uma tentativa de modernização e flexibilidade administrativa das universidades, a articulação do ensino superior com a escola média, em como a atualização e expansão do ensino fundamental e do colegial.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases, a atual Lei 9.394/1996, resultou de uma gestação que se prolongou por três governos, marcada por fortes contradições

ideológicas e em um contexto de correlação de forças que se mostravam ora emancipatórias, ora paralisantes, a despeito do seu texto inicial ter sido idealizado nos princípios da Constituição Cidadã, promulgada em 1988. A discussão e tramitação passou por várias relatorias, tramitou da Câmara dos Deputados para o Senado Federal uma centena de vezes, teve vários substitutivos, que se traduziram em um percurso tortuoso de conflitos ideológicos e interesses contraditórios.

Este longo percurso, que serviu de base para a promulgação da atual LDB, serviu também de base para que, na concepção de Carneiro (2015), se imponham algumas constatações de ordem social, política e econômica. A primeira delas se refere ao fato de que a educação constitui um campo de estratégias políticas, onde se divergem forças de permanência, que concebem a educação como um produto e forças de mudança, que têm a educação como um processo. A segunda constatação considera que o ambiente político que hospedou o debate de elaboração da atual LDB, foi marcado por esforços de se manter a sociedade fora das discussões pertinentes à educação e de eliminar os posicionamentos em defesa da educação pública. Como terceira constatação, o autor observa que houve a inversão dos mecanismos de controle político através da prevalência da vontade do executivo sobre o legislativo, o que deslocou os focos entre educação, Estado, sociedade, economia e cultura. Por fim, o autor constata que as manifestações da sociedade civil organizada contribuíram de forma significativa para que fossem contidas as deformações no campo normativo-educacional. A partir das mobilizações sociais, foi possível assegurar o caminho para os avanços no campo da educação, compatíveis com a sociedade democrática, pois,

A inteligência e compreensão construtivas dos processos sociais apontam que as contradições e resistências hospedadas no processo de elaboração da LDB não podem ficar restritos à condição de fatos históricos [...] despossuídos de visões valorativas. [...] devem ser percebidos como radiografias vivas dos antagonismos da sociedade brasileira e [...] como expressões de significações do passado e de matéria-prima para ressignificações do futuro, dentro de uma visão reinterpretada de novas possibilidades do Brasil como sociedade democrática” (CARNEIRO, 2015, p. 43).

Na análise de Saviani (2008), formulada a partir de uma abordagem na trajetória, limites e perspectivas do atual texto da legislação que rege a educação no país, o autor apresenta cinco concepções de LDB, sendo, a concepção liberal, a

concepção socialista, a concepção da Câmara dos Deputados, a concepção do Projeto do Senado Federal e a concepção do texto final.

Acreditamos ser de fundamental importância abordar essas concepções, uma vez que elas ilustram o quanto a educação, enquanto política pública que carece de investimentos financeiros para a sua execução, constitui um campo permeado por interesses das mais diversas ordens. E, quando se trata de investimentos financeiros, prevalece a máxima neoliberal de um máximo de resultados com um mínimo de investimentos. Essa máxima reverbera de forma extremamente negativa quando se trata de uma educação com vistas a alcançar a tão almejada cidadania, seja do aluno ou do professor. Além do mais, a abordagem das concepções liberal, socialista, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e do texto final, nos permitirá entender quais interesses foram privilegiados no texto da lei promulgada.

No que se refere à concepção liberal, Saviani (2008) argumenta sobre a necessidade de proceder um exame rigoroso acerca das contradições existentes entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. Esse exame se torna de fundamental importância, uma vez que permite perceber as suas implicações para a educação, uma vez que se relacionam diretamente com as questões pertinentes à educação.

Mostra-nos Saviani (2008) que a contradição entre o homem e a sociedade se refere à contraposição existente entre a figura do homem real e a figura do homem ideal. O homem real é concebido como o indivíduo egoísta, enquanto que o homem ideal é concebido enquanto pessoa moral. Observamos na argumentação do referido autor, a existência de uma clara relação entre aquilo que o homem efetivamente é em uma sociedade marcada pela disputa e pela dominação e entre o que se espera que o homem seja, no sentido de tornar a sociedade um ambiente possível de convívio que contemple as necessidades de todos os cidadãos. É nesse sentido que o autor considera que a sociedade burguesa se constitui em uma sociedade onde todo homem encontre noutros homens “não a realização da sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (MARX, s/d, p. 31 apud SAVIANI, 2008, p. 190).

Assim, salienta o autor, é nesse sentido que a versão moderna de concepção liberal de educação priorizou a formação do indivíduo egoísta e independente, ou seja, ajustado aos ideais da sociedade burguesa.

No que se refere à contradição entre o homem e o trabalho, o autor nos mostra que através do trabalho, que deveria constituir uma esfera de objetivação humana, uma esfera onde o homem pudesse realizar e desenvolver as suas capacidades e habilidades, uma esfera que o permitisse produzir-se a si mesmo, se transforma, ao contrário, na própria negação da humanidade do homem. O trabalho, inserido em uma concepção burguesa de sociedade, se transforma em um elemento de degradação e escravização do trabalhador.

Nesse sentido, a educação de concepção liberal foi organizada de modo a promover a divisão dos homens em dois grandes grupos. De um lado, aquele grupo formado para exercer as profissões manuais e aquele grupo formado pelos intelectuais. Para o primeiro grupo, estariam destinadas a execução de tarefas delimitadas, sem a exigência de um domínio dos fundamentos teóricos para tal. Já para o segundo grupo, estariam reservadas as funções de preparar as elites e representantes das classes dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade, exigindo, dessa forma, um amplo e profundo domínio teórico. Essa separação, explica Saviani (2008), se traduziu em uma proposta dualista de educação, com a criação de escolas profissionalizantes para os trabalhadores e as chamadas escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes. Uma proposta com a finalidade de efetuar, dentro do ambiente escolar, uma separação dos educandos, segundo as funções sociais para as quais se os destinavam.

Em relação à contradição entre o homem e a cultura, o autor observa que existe uma contraposição entre a cultura que é construída coletivamente pelos homens e a cultura individual, que é apropriada pelos elementos dominantes da sociedade. Essa apropriação cultural faz com que exista uma crescente oposição ao desenvolvimento cultural, uma vez que a cultura é restrita a um pequeno grupo da sociedade. Nesse sentido, a educação, de vertente neoliberal, se destinou à formação de elites que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. Essas mesmas manifestações culturais passaram a coexistir com o rebaixamento vulgar de uma cultura destinada às massas.

Portanto, Saviani (2008) leva-nos a compreender que o que enunciam as diretrizes, ou seja, as normas de procedimentos educacionais, não são suficientes para compreender o seu conteúdo. Torna-se necessário entender que o conteúdo das

diretrizes emergirá do confronto entre o que a lei proclama e os princípios, ou seja, as bases em que a educação se funda.

Pois bem, a concepção socialista de LDB, conforme nos explica Saviani (2008), se contrapõe à concepção liberal, na medida em que visa superar a contradição entre o homem e a sociedade, de forma a promover a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão. Essa concepção supõe uma educação que permita a construção de uma consciência teórica e prática sobre o trabalho e uma educação que permita a superação da contradição entre o homem e a cultura. A consciência sobre o trabalho tem por objetivo permitir que o indivíduo possa se construir na sua essência. A superação da contradição entre o homem e a cultura assume uma perspectiva em que todos os membros da sociedade, independentemente, das forças que desempenham, tenham acesso às manifestações culturais mais elevadas.

Diante do argumento de que se trata de uma proposta utópica, uma vez que vivemos no e em função do capitalismo, Saviani (2008), alerta para o fato de que tal argumento nos conduz diretamente a um ceticismo. Esse ceticismo visa construir uma ideia de que fora do capitalismo não se descortina nenhuma outra opção de sociedade. Ao mesmo tempo, o autor nos chama a atenção para a necessidade de compreender o fato de que o próprio capitalismo criou os problemas educacionais que ele mesmo se mostra incapaz de resolver. Assim, “a proposta de LDB deve (...) partir das condições existentes (...) sem perder de vista o horizonte que essas mesmas condições comportam como realidade virtual” (SAVIANI, 2008, p. 195).

Em relação à concepção de projeto da Câmara dos Deputados, o autor argumenta que nas transformações operadas ao longo do processo de tramitação, o texto legal adquiriu uma concepção de educação socialdemocrata. Nessa concepção, a educação é entendida como direito social que deve ser garantido pelo Estado e por ele regulamentado, planejado, executado e supervisionado. Nesse sentido, o texto legal se empenhou em atingir o máximo de especificações a respeito dos mecanismos para tal. No entanto, em meio às várias e inúmeras tramitações, as quais foram responsáveis por diversas emendas que correspondiam aos interesses de grupos privados, o caráter progressista da LDB foi atenuado pela incorporação de concepções de ordem conservadoras.

No Senado Federal, conforme nos mostra Saviani (2008), o projeto de LDB sofreu alterações e foi caracterizado por propostas que revelaram o empobrecimento

do ensino médio através de propostas de redução do seu tempo de duração, do restabelecimento dos exames de madureza, das omissões referentes ao Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação e da ausência de mecanismos que pudessem garantir a efetivação das medidas preconizadas pela lei. As propostas do Senado Federal, acrescenta o autor, acabaram por reduzir à letra morta os pontos que poderiam representar algum avanço para a educação brasileira, nos apontando ainda que o projeto foi elaborado de forma instantânea e com a participação de um número reduzido de técnicos ligados ao Governo Federal, os quais não participaram de qualquer discussão acerca da elaboração da legislação em pauta. Essa instância, de acordo com a concepção do autor, incorporou dispositivos heterogêneos de difícil conciliação, arranjados de forma apressada, além de incorporar também simplificações que se tornam inaceitáveis para os padrões de organização do campo pedagógico no país.

No que tange à concepção final do texto da LDB, Saviani (2008), considera que o texto legal está em sintonia com a política neoliberal que foi sendo adotada pelos governos e incorporadas à educação. Ao invés de formular políticas globais para a educação, o Ministério da Educação e Cultura preferiu esvaziar o projeto de diretrizes e bases da educação, optando por deixá-lo inócuo e genérico. Trata-se do que o autor chama de uma LDB minimalista, compatível com um estado também minimalista. E este, talvez seja o ponto em comum entre todas as iniciativas educacionais, ou seja, o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos e transferi-los à iniciativa privada e organizações não governamentais. Para o autor, o que fica é a

Impressão [...] que a solução das questões educacionais, em lugar de dever do Estado como está inscrito em nossa constituição [...] está afeta à boa vontade da população, sugerindo um regresso à época em que a educação ao invés de responsabilidade pública, era considerada assunto da alçada da filantropia (SAVIANI, 2008, p. 201).

Pois bem, feitas as considerações necessárias acerca das concepções de LDB que permearam a tramitação do projeto desde a sua concepção até a promulgação da lei, apresentaremos as considerações referentes à análise crítica do conteúdo da legislação. Nessa análise serão abordadas questões referentes ao conceito de educação, aos princípios e fins da educação e ao direito, dever e liberdade de ensinar e das bases da educação na nova legislação, onde constituirão foco de discussão a

educação básica, a educação superior e os profissionais da educação. Essas questões foram consideradas relevantes para a análise, pois apresentam uma relação direta com as concepções que permearam o processo de elaboração da LDB.

No que se refere ao conceito de educação, Saviani (2008) considera que o texto da lei manteve um conceito amplo de educação, o que constitui um aspecto positivo, uma vez que direciona para um ponto de partida que permite uma correção da fragmentação e dos unilateralismos que permeiam a educação no Brasil. Além do mais, o fato de explicar o âmbito próprio de incidência da lei, ou seja, na escola, afasta o risco de uma generalização excessiva e de uma dispersão, tendo em vista que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O autor alerta para o risco de que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que é formulado sobre o mundo do trabalho e sobre a prática social, o qual, acrescentamos, está estreitamente vinculado à concepção que se tem de educação e às concepções de LDB apresentadas anteriormente.

Ao tratar dos princípios e fins da educação, Saviani (2008) avalia que o texto legal se limitou a transcrever os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, acrescentando os princípios da valorização extraescolar e a vinculação da educação com o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Merece destaque o fato de que a nova legislação brasileira sobre educação ao tratar sobre a valorização dos profissionais de ensino, suprimiu do texto constitucional aspectos relevantes sobre planos de carreira, piso salarial e regime jurídico único. Essa supressão, entendemos, constitui uma clara demonstração sobre as intencionalidades de cunho neoliberal, no que se refere à redução de investimentos na educação. Ou seja, adquirir o máximo de qualidade com o mínimo de investimentos.

No que se refere aos direitos, deveres e liberdade de ensinar, Saviani (2008) destaca que o texto constitucional versa sobre o direito de acesso ao ensino como gratuito e obrigatório. A LDB, por sua vez, faz referência somente ao ensino fundamental como sendo obrigatório e gratuito. Para o autor, a supressão observada poderia constituir o indício de que o Governo, imbuído pelas políticas neoliberais de redução dos direitos, poderia, a qualquer momento, reduzir o direito apenas ao ensino fundamental. Esse aspecto polemizou as discussões acerca da universalização da educação básica em todos os seus níveis e modalidades.

No tocante à liberdade da iniciativa privada de exercer o ensino, a lei de educação limitou-se a manter o texto constitucional sob a alegação de que acrescentar detalhamentos específicos configuraria inconstitucionalidade, pois estaria cerceando a liberdade da iniciativa privada. Saviani (2008) considera que a regulamentação do direito à liberdade de ensino deveria ser mais específica, tendo-se em vista os abusos cometidos em nome da liberdade de iniciativa, a mercantilização da educação e os procedimentos e expedientes escusos envolvendo corrupção.

Acreditamos ser útil esclarecer que a referência sobre a inconstitucionalidade em limitar a liberdade da iniciativa privada vai de encontro à proposta neoliberal de livre mercado e de um Estado mínimo que, sob o pretexto de incompetência, não deve interferir no mercado. Dessa forma, não restringindo a liberdade da iniciativa privada no tocante à educação, mantém-se a possibilidade de o Estado se eximir da sua obrigação de investir em um sistema educacional de qualidade. A qualidade educacional é entendida aqui como uma educação que possa formar o indivíduo para a participação na vida social, ou seja, para a tão proclamada cidadania, ao passo que a educação da iniciativa privada continua voltada para a formação das elites, com vistas a manter a ordem vigente, pautada pela exclusão, pela dominação e pela seletividade.

Tendo em vista o caráter neoliberal sempre presente, seja nas entrelinhas ou de forma explícita, na legislação que visa o direcionamento e o sentido da educação no país, Saviani (2008) considera que a não vigência do Sistema Nacional de Educação no texto legal constitui a questão crucial a ser discutida. O autor explica que o Sistema Nacional de Educação foi suprimido sob a alegação de inconstitucionalidade. Ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, continua o autor, a própria Constituição Federal está pretendendo que a educação seja organizada segundo diretrizes e bases comuns. A essas características é o que se chama de Sistema Nacional de Educação. Então, o Sistema Nacional de Educação foi substituído por Organização da Educação Nacional.

A questão a ser discutida ultrapassa os limites da inconstitucionalidade, utilizada, como diz Saviani (2008), por vício de iniciativa. Ao suprimir o Sistema Nacional de Educação, estaria ausente do texto legal, o Conselho Nacional de Educação, concebido como instância participativa de toda a sociedade e com caráter deliberativo

no âmbito da educação. O autor considera que na visão do Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Educação secundarizaria as suas funções no que se refere à tarefa de formular a Política Nacional de Educação.

Não podemos nos furtar da oportunidade de considerar que a substituição do Sistema Nacional de Educação por Organização da Educação Nacional não foi feita de modo ingênuo, sob o pretexto de inconstitucionalidade. Ela demonstra a correlação de forças e interesses, uma vez que objetivou excluir do texto legal a criação do Conselho Nacional de Educação, o qual garantiria, por força de lei, a participação popular em todas as discussões referentes à educação. Vejamos como a própria lei se contradiz: ao mesmo tempo que preconiza o preparo do indivíduo para a vida em sociedade, ou seja, para a cidadania, exclui a participação desse mesmo indivíduo das discussões de interesse social. Ademais, com essa iniciativa, o Ministério da Educação e Cultura procurou manter os plenos poderes sobre as decisões de ordem educacional, sem ter, para isso, que se submeter às deliberações da sociedade, a partir da participação nos conselhos de educação.

Fica, portanto, evidente, o caráter contraditório da justificativa de inconstitucionalidade apresentado pelos legisladores, uma vez que, segundo Saviani (2008), o governo Itamar Franco institui, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, tal como proposto no projeto de LDB.

No que concerne às bases da educação contidas no texto da LDB, Saviani (2008), faz uma análise dos níveis da educação nacional para, em seguida, fazer uma avaliação sobre as mudanças que incidem na escola, propriamente ditas, com a promulgação da legislação.

Para o autor, o conceito de educação básica que vigorou na LDB, manteve a sua abrangência, o que significa uma importante conquista em termos de educação, uma vez que permite caminhar na direção de um sistema de educação também abrangente e universalizado. Um sistema que possa garantir, a plena escolaridade a toda a população. Para isso, é preciso ter em mente, salienta o autor, que a educação básica entendida como a educação que tem a finalidade de proporcionar ao educando as condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania e progredir no trabalho e em estudos posteriores, implica uma educação capaz de articular as experiências em um caráter mais variado. Somente nessa perspectiva é que se torna possível objetivar

a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos e em condições de assumir os rumos da sociedade em que vive.

Acreditamos que para tal intento, ou seja, para que o aluno possa desenvolver a capacidade para uma efetiva participação na sociedade em que vive, é preciso levar em conta os conhecimentos que esse aluno constrói e a forma com que essa construção é feita. E essa construção vai depender do currículo a ser adotado para a formação do aluno. Nesse aspecto, Saviani (2008) argumenta que o currículo para o ensino fundamental e médio prevê uma base comum que será complementada por uma base diversificada, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses parâmetros vislumbram o estudo de temas transversais, levando-se em consideração as especificidades de cada região do país. No entanto, o texto legal da LDB não prevê se cabe à União, no caso o Ministério da Educação e Cultura ou ao Conselho Nacional de Educação estabelecer a base comum do currículo. Perguntamos: por quais motivos os legisladores permitiram a presença dessa lacuna na lei, que se refere a questões cruciais sobre as bases curriculares que permitirão aos alunos construir o seu conhecimento para a efetiva participação na sociedade? Não estaria aí presente uma correlação de forças entre o Ministério da Educação e Cultura como instância governamental e o Conselho Nacional de Educação enquanto instância de participação da sociedade?

No que diz respeito à educação infantil, argumenta Saviani (2008), a lei se limitou tão somente em indicar a sua finalidade e a sua organização. Não consta no texto legal as especificidades sobre as exigências de autorização, supervisão e fiscalização por parte do poder público. Nesse sentido, a educação infantil continua a se organizar como cursos livres e a lacuna legislativa no que se refere à autorização, supervisão e fiscalização, abre caminho para eventuais abusos nessa modalidade de ensino, uma vez que está fora de alcance dos sistemas de ensino.

Durante a tramitação do projeto da LDB o ensino médio se viu diante de sérios riscos, pois foi submetido a propostas de redução do seu tempo de duração e divisão em duas etapas. Apesar desses riscos, o texto final prevê que a divisão fique a cargo dos sistemas de ensino e que seja ministrado progressivamente em tempo integral. O que se espera, conforme ressalta Saviani (2008), é que a sua divisão em ciclos seja feita exclusivamente para atender razões de ordem pedagógicas e não no sentido de configurar etapas distintas. Espera-se ainda que os sistemas de ensino

sejam mais ousados no sentido de adotar o critério da efetiva expansão para atingir o regime de tempo integral.

O ensino médio, na concepção de Saviani (2008), foi se descaracterizando durante a tramitação do projeto de lei de LDB, na medida em que foi diluída a exigência para essa etapa da educação, de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos e entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual. Para o autor, figurou na lei apenas a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, como finalidades do ensino médio. Cumpre-nos destacar que o texto da lei se reduz a promover no aluno a mera compreensão sobre a forma e os meios pelos quais se dão o processo produtivo, deixando de lado o aspecto essencial da relação que esse processo estabelece com a sociedade, o que, sem dúvida, desvelaria uma relação de domínio e exploração.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, Saviani (2008) considera que houve na nova LDB apenas a adoção de um novo nome para o ensino supletivo. A legislação, conforme avalia o autor, deixou de inovar a partir do momento em que desconsiderou a questão da educação de jovens e adultos trabalhadores. A ênfase na condição de alunos trabalhadores, necessariamente, deveria levar em consideração fatores como a frequência à escola, horas de estudo durante a jornada de trabalho, programas de tele-educação no local de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial, redução da jornada de trabalho, dentre outras medidas, com a finalidade de garantir o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola. No entanto, “medidas como essas não tinham mesmo chance de figurar no texto legal nestes tempos neoliberais em que os direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos. E a nova LDB representa, sob esse aspecto, um claro recuo” (...). (SAVIANI, 2008, p. 215).

Ao analisar a educação profissional na forma com que se apresenta no texto da LDB, o autor considera que essa é tratada mais como uma carta de intenções do que como um documento legal. Não figura na lei a definição de instâncias, competências e responsabilidades para essa modalidade de educação. Essa lacuna da lei, na interpretação do mesmo autor constitui mais um exemplo do caráter tópico

e localizado das iniciativas do Ministério da Educação e Cultura e o descompromisso com as escolas técnicas federais.

No que diz respeito à educação superior, Saviani (2008) avalia que configura na lei a mera concepção de ensino, uma vez que a própria pesquisa não recebe um tratamento que a incorpore como atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados. Inexiste na lei a dimensão que se refere à cultura superior, que é distinta da noção de ensino superior no contexto de uma educação superior.

Atenção especial é dada por Saviani (2008), no que a legislação versa sobre a formação de profissionais da educação. O texto legal inova no sentido de criação dos institutos superiores de educação como alternativas à universidade, os quais passam a formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Esses cursos permitirão, na visão do autor, uma formação de educadores centralizada em torno da problemática propriamente pedagógica, ao contrário do que ocorre com a formação de docentes nas universidades pedagógicas, que se especializam na formação de professores centrada nas áreas a serem ensinadas.

Por fim, na análise crítica de Saviani (2008) sobre a nova LDB, o autor avalia que a única mudança visível com a promulgação da lei, corresponde ao calendário anual de 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho pedagógico. As mudanças ocorrerão na dependência dos encaminhamentos de políticas educacionais e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, bem como das próprias instituições escolares. Trata-se de uma lei que pelo seu caráter minimalista, assume um caráter mais indicativo do que prescritivo. Para o mesmo autor,

A nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes [...] essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação (SAVIANI, 2008, p. 227).

Pelo que foi exposto, entendemos que a forma com que a educação escolar se encontra organizada, revela a omissão pela responsabilidade sobre a educação infantil; reduz o tempo de formação no ensino médio; precariza a formação de jovens

e adultos, além de não considerar as especificidades e peculiaridades do aluno trabalhador; relega a formação profissional à iniciativa privada, na medida em que não especifica as responsabilidades por esse nível de formação e, descaracteriza a educação superior enquanto construtora de conhecimentos e produtora de cultura.

Essas características traduzem a concepção de homem, de sociedade e de educação que se oculta nas entrelinhas do texto legal. A partir de tais características, torna-se difícil conceber uma educação para a cidadania e para a vida em sociedade. Ao invés de solidificar as bases educacionais, flexibiliza-as no sentido de minimizar as possibilidades de que o aluno possa ascender-se a níveis mais elevados de formação. Ao invés de garantir as condições necessárias para a inserção na vida social, promove a estagnação e a marginalização. Ao invés de promover a objetivação do indivíduo através do trabalho, promove tão somente a servidão e a subalternidade. Ao invés de promover a formação de professores como agentes de transformação, promove tão somente professores reprodutores de conteúdos sem significação social. Tais características demonstram ainda o grau de responsabilidade do Estado pela educação de indivíduos sociais e de sujeitos de transformação.

A LDB constitui o fio condutor do ordenamento jurídico nacional no que se refere à educação escolar. Constitui o ordenamento pelo qual se dá o sentido e a direção à educação do país, o qual representa a resposta do Estado brasileiro às demandas da sociedade. No entanto, conforme avalia Carneiro (2015), as mudanças introduzidas na nova LDB precisam ser consideradas e assimiladas adequadamente, pois, cabe lembrar que as palavras e os enunciados estão revestidos de conceitos e valores. Esses conceitos e valores podem ou não inaugurar uma nova rota para a operacionalização de valores na prática escolar.

É destacando a necessidade de uma adequada assimilação em torno da LDB que Demo (1997), ao analisar a nova legislação que rege a educação no país chama a atenção para o fato de que toda lei revestida de importância para o desenvolvimento da sociedade sofre, de forma inevitável, interferências de toda a sorte de interesses. Por essa razão, destaca, a LDB envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional, o que emperra a percepção sobre o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. Embora a educação não constitua o remédio para todos os males da sociedade, não deve receber um tratamento isolado da realidade,

pois, constitui o “eixo em torno do qual geram as transformações modernas, agindo como referência material da pesquisa e na intervenção da realidade” (DEMO, 1997, p. 11).

A nova LDB, apesar dos avanços que aponta em alguns aspectos para impulsionar a educação a um progresso continuado e favorável para a construção do conhecimento do aluno e para o desenvolvimento da sociedade, ainda não é inovadora, conforme destaca o autor, no que se refere aos seus desafios modernos. Predomina na lei uma visão tradicionalista que reflete nada mais do que o estado de insensibilidade do Estado no campo da educação. Tamanha é essa insensibilidade, que mesmo dentro de uma lógica burguesa, capitalista e neoliberal, ilustra o autor, o Estado ainda não despertou para o fato de que não interessa mais às elites a ignorância da população. O atraso, nesse sentido, não mais confere lucros ao sistema e nem mesmo aos interesses das classes dominantes. A competitividade moderna está intrinsecamente conectada com a questão educativa, mesmo que fixada no trabalhador. Dessa forma, um trabalhador que não pensa já não mais é útil para a produtividade moderna.

A relação teoria e prática na educação, salienta Demo (1997), é ultrapassada e a LDB, embora vislumbre perspectivas inovadoras para um futuro que depende de vontade política, não inovou nesse sentido, ou seja, no sentido de superar a mera noção de aprendizagem. E isso se revela no fato de que o novo texto da LDB se encontra permeado por uma redundante linguagem e por uma postura ultrapassada. Esses aspectos evidenciam o predomínio de uma visão de educação reduzida ao mero ensino e a uma também suposta mera aprendizagem.

A educação, conforme salienta o autor, deve se constituir em um processo essencialmente formativo, na medida em que promove o sentido reconstrutivo humano. O ensino, por sua vez, se encontra na esfera do mero treinamento e instrução. Além do mais, na sua percepção, o significado usual do termo ensino remete ao também arcaico esquema de ensino-aprendizagem, que separa aquele que ensina daquele que supostamente aprende. Para o autor,

considera-se erro grosseiro tomar a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada ensino [...] porque não se trata de uma decorrência necessária e [...] porque não é de uma situação de ensino que resulta uma aprendizagem. As ditas teorias da instrução [...] refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora

para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central [...] de esforço reconstrutivo do aluno [...] (DEMO, 1997, p.69).

A LDB se encontra recheada de indicações à liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, de divulgar a cultura e sobre o pluralismo de ideias, tudo em uma perspectiva de ensino. Urge, portanto, argumentar sobre a impossibilidade de se falar em liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, uma vez que na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, não existe o espaço necessário para a argumentação criativa. Não existe o espaço para a troca de conhecimentos que poderão confluir para a construção de um novo conhecimento. Verifica-se também a impossibilidade de um pluralismo de ideias, uma vez que só existe nessa relação um conhecimento pronto e acabado por parte daquele que ensina, que deverá ser acumulado por parte daquele que supostamente deve aprender. Na mesma esteira de pensamento, não existe espaço para a garantia da qualidade, uma vez que na relação ensino-aprendizagem a qualidade está relacionada a parâmetros quantitativos e não a parâmetros de desenvolvimentos de capacidades.

Demo (1997) destaca ainda que no texto da lei vigora a noção de conhecimento adquirido pelo aluno. Essa concepção deixa de reconhecer a importância propedêutica de educação; reduz a educação a um processo de aquisição de conhecimento, forçando a imagem de um professor que vende e repassa conhecimento e de um aluno que simplesmente o adquire e, a aprendizagem é submetida a um processo no qual o aluno se submete a uma intervenção externa, predominando uma pré- formação, ao invés de uma formação. Essa concepção, pois, se torna imprópria para um momento em que a educação, através das teorias mais recentes, reconhece atesta a noção de construção do conhecimento.

Para o autor, permanece no texto da lei um discurso arcaico que reflete a despreocupação típica da história brasileira em relação ao campo da educação. Essa despreocupação denuncia um compromisso com a ignorância da sociedade. Isso significa que, esclarece Demo (1997), ainda não tomamos a sério o problema de educação diante de uma realidade que não podemos ignorar. A lei, acrescenta, precisa acompanhar os tempos porque é essa a sua função maior. Embora considere que a legislação não deva, necessariamente, estar atrelada a uma determinada teoria, é preciso ter em mente a necessidade de que ela expresse o esforço reconstrutivo da aprendizagem de sentido emancipatório.

Para além da visão arcaica de educação e da concepção retrógrada de formação, a legislação, segundo analisa o autor, se mostra ainda mais ultrapassada quando versa sobre a educação superior, tida como o pilar de sustentação na construção de uma cultura mais elaborada. A legislação em vigor não confere às finalidades desse nível da educação uma especificidade que efetivamente impulsione a construção do conhecimento na direção de uma cultura superior, ou seja, mais elaborada. Explica-nos o autor que ao definir como finalidades da educação superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a legislação incentiva apenas expectativas especulativas e distanciadas da prática e destaca o pensamento reflexivo de forma irrefletida.

O autor acrescenta que tais pressupostos constituem a finalidade de qualquer nível educacional, uma vez que faz parte de qualquer propedêutica criativa. Ademais, a questão da ciência não significa apenas um espírito, implica um compromisso com a reconstrução permanente do conhecimento e a sua conseqüente humanização. Essa é uma concepção que na visão de Dalarosa (2009) não vê a ciência como uma necessidade e um produto da sociedade. Uma ciência desvinculada da realidade.

Ao definir como finalidade da educação superior a formação de diplomados profissionais para a sociedade, a legislação, para Demo (1997), não considera a preocupação com o compromisso da educação superior com a capacidade de reconstrução do conhecimento com base na pesquisa avançada. Não basta a mera formação de diplomados profissionais para a sociedade. É necessário, conforme acentua Dalarosa (2009), uma aproximação do conhecimento desses diplomados com o cotidiano. Uma aproximação que toma o cotidiano como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ademais, alerta Demo (1997), a indicação de formar diplomados incentiva a falha sobre a ideia atual de que estudos superiores apenas dão diplomas.

A legislação falha ainda, conforme destaca o autor, em não apontar para o caráter e a relevância educativa da pesquisa. Essa lacuna do texto legal promove a separação da pesquisa com a sua dimensão educativa e a subalternidade da pesquisa em relação às outras finalidades da educação superior. Atrelada ainda à questão da pesquisa, a finalidade da educação superior de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, nos mostra Demo (1997), revela um sentido instrumentalista da pesquisa, uma vez que estaria restrita ao plano analítico do

homem e do meio em que vive. A educação superior tem a especial função de buscar o que Capra (2002) chama de conexões ocultas de uma realidade em constante e ilimitado processo de mutação. Para tal, conforme aponta Carneiro (2015), é necessário incentivar o trabalho de investigação científica.

A necessidade de uma investigação científica vinculada a uma efetiva intervenção no cotidiano social parece não fazer parte do rol de preocupações da educação superior, uma vez que a legislação enfatiza como uma outra de suas finalidades a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e a comunicação do saber através do ensino. Demo (1997), nesse sentido, analisa que uma instituição educacional que apenas comunique o saber, acaba por não possuir a importância que a sociedade moderna exige. A universidade, acrescenta o autor, deve sim promover a comunicação e a divulgação do saber, mas na ordem do que decorre esse saber e não na ordem da sua essência. Daí a necessidade de se ter em mente que não basta um conhecimento próprio da universidade que seja meramente socializado. É necessário que a construção de um conhecimento seja decorrente das necessidades da sociedade.

Predomina ainda na educação superior, segundo avalia Demo (1997), uma visão formalista de mero ensino quando a universidade é definida, no texto da LDB, como instituições de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e domínio e cultivo do saber humano. Essa definição representa, na avaliação do autor, um entendimento restritivo da produção intelectual instrumentalizada, que se volta para estudos de temas e problemas relevantes. Além do mais, tais estudos, da forma com que estão configurados na lei, se bastam perante o corpo docente sob a alegação de meras formalidades. A lei deixou de estabelecer, mais uma vez, a capacidade de construção do conhecimento para além das formalidades.

Diante das fragilidades e deficiências da legislação que rege a educação no país e que reverberam na organização de todos os níveis de educação, inclusive a superior, Demo (1997), argumenta que a universidade deve se pautar por uma perspectiva de mérito acadêmico comprovado. Essa perspectiva deve apontar para uma capacidade permanente de reconstrução do próprio conhecimento, uma capacidade de formação com vistas a alcançar a habilidade de manejar a fronteira das importantes inovações na sociedade e na economia. E é nessa concepção de

mérito acadêmico que, segundo o autor, deixou de existir nas esferas da educação superior, que reside a banalização da educação superior. Essa banalização permite considerar como universidades entidades declaradamente primárias que, além de não possuírem o mínimo de formalidades em termos de títulos, não possuem as condições mínimas de reconstrução própria do seu conhecimento.

Nesse contexto de banalização, argumenta Demo (1997), o que se assiste é uma decadência cumulativa de educação em todos os seus níveis. E nesse cenário de decadência, o que se observa é que de um lado se encontram aqueles que não suportando as condições de precariedade, acabam por se render às aposentadorias precoces, as quais estão dizimando as competências. De outro lado, estão aqueles que insistem em continuar produzindo contra tudo e contra todos, mas, à custa de desgastes pessoal e familiares inimagináveis.

Essa mesma decadência dos processos formativos acarreta uma ausência de relação entre a educação e o mundo do trabalho. Demo (1997) chama a atenção para o fato de que no texto legal o ensino médio, que o autor prefere chamar de educação média, definida como a etapa final da educação básica, ainda é concebido como um curso de passagem. Essa concepção contradiz a noção de etapa final de um ciclo que, segundo consta na lei, possibilita ao aluno continuar aprendendo. No entanto, salienta o autor, essa ideia de continuar aprendendo não deveria estar em conflito com a terminalidade da educação média porque isso indica uma noção deficiente de mercado, uma vez que o próprio mercado exige, hoje, profissionais irrequietos e polivalente, ou seja, profissionais que estão constantemente reconstruindo os seus conhecimentos.

Nesse sentido, destaca Demo (1997), as propostas de que os conteúdos e as metodologias da educação média teriam que levar o aluno a dominar os princípios científicos e tecnológicos que presidem a vida moderna, “pode ser mal interpretada como certa subserviência ao mercado, além de supor nexos precários com a propedêutica moderna menos ligada ao domínio de conteúdos” (p. 90).

Para o autor, o texto da LDB incide em uma dubiedade desfavorável para o aluno. Aí reside o problema de se encontrar um meio termo entre a “expectativa do mercado (...) e a competência humana que deve poder se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica” (DEMO, 1997, p. 90).

Nesse enunciado o autor aponta para o fato de que no texto da lei está previsto que o aluno deve, de um lado, ser formado sim para o trabalho, enquanto categoria que objetiva e potencializa o homem, uma vez que é inevitável que as pessoas possuam meios para ganhar a vida. De outro, o aluno deve ser formado para as competências humanas que, da mesma forma, potencializem a vida em sociedade. No entanto, a forma com que está expressa a relação da educação com o mundo do trabalho no texto legal indica o embaraço social em que a sociedade brasileira esteve historicamente envolvida. Nesse embaraço, destaca Demo (1997), imagina-se poder enfrentar o mercado com meras filosofadas, o que marca, em consequência, uma concepção de educação média destituída de terminalidade específica ou a concepção de incorporar o mercado em tipos obsoletos de formação técnica.

Nesse sentido, prevalece na educação cursos médios especificamente profissionalizantes, sem o direito de pleitear vagas nas universidades; uma concepção que não prevê a incidência profissionalizante da educação; uma clara ausência de conexão entre o mundo profissional com o trabalho e, uma concepção que leve em consideração que o desafio do trabalho implica o desafio da educação básica.

Para Demo (1997),

É candente a problemática do trabalho no mundo moderno [...] que implica excitações ideológicas de toda sorte, a começar pela questão neoliberal. [...] mais importante do que a contraposição às invasões neoliberais é a questão do conhecimento, que está implicada [...] nos efeitos anti-sociais da economia moderna. O conhecimento que sustenta a competitividade e seus efeitos [...] é o mesmo que necessitamos para subsidiar a cidadania capaz de se contrapor ao neoliberalismo. Educação ocupa [...] uma posição chave no mundo moderno [...]. Espera-se dela algo semelhante a uma redenção histórica, o que já é uma paranoia total. Mas as teorias lhe reconhecem uma efetividade invejável, de estilo estratégico, que sobrepassa a própria economia. (p. 92).

A discussão sobre o mundo do trabalho merece destaque, uma vez que a própria LDB, no seu artigo 1º estabelece que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho. Essa relação da educação com o mundo do trabalho supõe que o indivíduo seja capaz de se promover através do trabalho. No entanto, o que figura na lei é uma formação de cunho profissionalizante, concebida para manter o indivíduo em uma condição de submissão ao mercado, sem possibilidades de ascender a uma formação superior. E essa perspectiva de formação não condiz com a finalidade de

um pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, conforme preconiza o artigo 2º da mesma lei.

Ao longo do percurso reflexivo sobre a LDB, foi possível compreender que o ordenamento jurídico sobre a educação é permeado por um conjunto de inconsistências e por um caráter contraditório que somente se torna visível mediante uma análise crítica do texto legal.

Ao mesmo tempo em que declara uma intenção cidadã de educação, privilegia valores que caminham na direção oposta de um ideário formativo e reconstrutivo do conhecimento, no qual o aluno possa construir, no ambiente escolar, as habilidades necessárias para o aperfeiçoamento social e para que possa se construir enquanto agente de transformação.

Essa característica dúbia da LDB se inscreve em um cenário de interesses e na correlação de forças que conferiram objetivos estranhos à natureza da educação escolar. Concebida como sendo de caráter essencialmente humano e social, a educação escolar, rendida às forças hegemônicas do ideário neoliberal assume intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que influenciam a instituição escolar e o professor a determinar o tipo de indivíduo a ser educado.

E, pela forma com que se apresenta na LDB, a educação escolar foi despida do seu caráter humano e social e se transformando em mais uma estratégica forma de perpetuação do ideário neoliberal. E como instância estratégica, todos os esforços são empenhados não para a formação de sujeitos sociais, mas, antes, para o ensino de indivíduos que possam se adaptar a quaisquer novos direcionamentos para a manutenção de uma sociedade que está posta e determinada.

A despeito de todo o discurso de modernização da educação para alcançar o atendimento das demandas de uma sociedade que se transforma em ritmo constante e acelerado, a LDB foi marcada por um viés tradicionalista que insiste manter na periferia a centralidade do conhecimento transformador da educação escolar. O desenvolvimento que proporcione ao aluno as capacidades indispensáveis para o atendimento de necessidade de ordem individual e social e não aquelas de ordem econômica. O desenvolvimento de capacidades com vistas à inserção na sociedade e não apenas de inserção no mercado e no consumo. O desenvolvimento para a efetiva constituição da cidadania como poder de participação na construção social.

Entendemos que ao privilegiar objetivos estranho à sua natureza, a legislação educacional suprimiu da educação escolar os seus fundamentos éticos, induzindo, em consequência, que sejam suprimidos os fundamentos éticos da atividade docente enquanto agente de transformação. E como se trata de um processo, tendo suprimidos os princípios éticos, tanto da educação escolar quanto da atividade docente, o que se pode esperar é também a supressão dos fundamentos éticos do aluno enquanto cidadão.

Diante da necessidade de superação dos desafios que são impostos pela sociedade moderna, não basta uma educação escolar que somente ensine o domínio da leitura, da escrita e o domínio de tecnologias. Faz-se urgente uma educação escolar sustentada por um modo de ser comprometido com a formação de indivíduos sociais.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Ao se tratar de temas transversais enquanto política educacional, é necessário, na concepção de Dalarosa (2009), considerar as mudanças ocorridas nos demais setores da sociedade, as quais determinam a forma pela qual a educação é estruturada. Para o autor, as mudanças ocorridas na economia, mais especificamente, ao que diz respeito à produção e circulação de mercadorias, fez mudar as estratégias educacionais para atender as demandas de uma sociedade em constante transformação. As estratégias educacionais se voltaram para a formação de um trabalhador, conforme define o autor, multifuncional, criativo, inquieto e pesquisador, em substituição ao trabalhador disciplinado e especializado, típico do período anterior aos anos de 1970.

A partir de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram utilizados em continuidade à política educacional implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com o objetivo de promover uma reforma da educação nacional, exigida, de acordo com Lombardi (2005), pela organização internacional do capital.

Os PCN constituem um conjunto de documentos elaborados para se tornar, de acordo com Brasil (1997), referência da educação no Brasil. Tem como função fazer com que os investimentos no sistema educacional sejam corretamente orientados e

garantidos através da socialização de discussões e pesquisas, subsidiadas através da participação de técnicos e professores brasileiros. Ainda de acordo com o mesmo documento, os PCN se configuram como uma proposta flexível que possa ser concretizada de acordo com as especificidades locais e regionais, no que se refere ao currículo e à transformação da realidade educacional. Não se configura, pois, como um modelo de currículo impositivo e homogêneo, mas como uma proposta que considera, em primeira instância, as competências político-administrativas das instâncias governamentais, a diversidade sociocultural e a autonomia de professores e pedagogos.

Os PCN, justifica o documento, visa responder à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país possa se organizar, com o intuito de garantir que a educação possa atuar, de forma decisiva, no processo de construção da cidadania, a partir do ideal de igualdade de direitos. É nessa concepção de cidadão dotado de capacidades para a inserção ativa na sociedade, que os PCN buscam os seus princípios e fundamentos. Diz o documento que o processo educacional não pode ser imposto pelas instâncias governamentais, antes, deve resultar do próprio processo democrático. A escola, por sua vez, deve receber investimentos para que tenha a capacidade de proporcionar aos educandos as possibilidades de participação social.

Torna-se, assim, necessária uma proposta educativa que esteja em consonância com as necessidades sociais, econômicas e culturais e que garantam as aprendizagens necessárias para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Que sejam capazes de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem. Nesse sentido, a escola precisa assumir a necessidade de se transformar em um espaço de construção de significados, necessários a toda e qualquer ação de cidadania.

Observa-se aqui, esclarece o documento, a exigência de um reequacionamento do papel da educação, onde não basta a mera capacitação dos estudantes para futuras habilitações. Necessário se faz a capacitação dos estudantes para a aquisição e o desenvolvimento de competências, tendo-se em vista os novos saberes que são produzidos e que demandam um novo tipo de profissional. Um profissional que seja capaz de responder a novos ritmos e processos. A educação tem, portanto, a função

de garantir os meios necessários para que o aluno se capacite para um processo de educação permanente.

No que diz respeito aos objetivos, o documento introdutório dos PCN expressa que os objetivos propostos “concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997, p. 47). Esses objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção pessoal, ética e estética, o que configura uma formação ampla. A capacidade cognitiva vincula-se ao uso de formas de representação e comunicação, que interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e, ainda, na leitura de imagens. A capacidade física se refere ao autoconhecimento e uso do próprio corpo na expressão de emoções, superação de estereótipos de movimentos, nos jogos e nos deslocamentos com segurança. A capacidade afetiva diz respeito às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes de convívio social e está vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Essa capacidade está intimamente relacionada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas. A capacidade ética permite reger as próprias ações e tomadas de decisões por um sistema de princípios, segundo o qual se analisam os valores e opções que envolvem. O desenvolvimento dessa capacidade permite a superação da rigidez moral no julgamento, na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações pessoais. Finalmente, a capacidade de inserção social se refere à capacidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um grupo social e de comprometer-se com questões relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade se torna relevante para o exercício da cidadania, pois permite ao aluno a superação do individualismo e a atuação na dimensão coletiva.

As capacidades a serem desenvolvidas, como expressas no documento introdutório dos PCN, demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular. Tal qual as capacidades, os objetivos, constituem o ponto de partida para a reflexão acerca de

Qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem nortear a atuação educativa em todas as áreas [...] devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos (BRASIL, 1997, p. 49).

No que tange à organização dos PCN, o documento introdutório informa que a estrutura organizacional buscou contribuir para a superação das contradições existentes entre os objetivos anunciados pelas propostas curriculares oficiais e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos.

Os PCN assumem o tratamento didático por área e por ciclo, o que permite preservar a coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, ou seja, apontam o que e como trabalhar para que se alcance os objetivos pretendidos. Os PCN, ao contrário das propostas curriculares dos estados, contemplaram a integração entre as áreas, as quais recebiam tratamento específico, e as questões sociais relevantes, sendo, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, as quais foram incorporadas como temas transversais. Assim, as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

As questões sociais constituem um conjunto de temas transversalizados nas áreas definidas e pressupõem um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas. Dessa forma, vislumbra-se uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contrato intelectual com tais valores.

A proposta de estruturação da educação por ciclos adotada pelos PCN, esclarece o documento, possibilita a distribuição dos conteúdos de uma forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, além de favorecer uma apresentação menos parcelada do conhecimento. Possibilita ainda, as aproximações necessárias para que os alunos se apropriem dos saberes que os PCN intencionam transmitir.

A lógica da opção por ciclos visa evitar que o processo de aprendizagem sofra rupturas e fragmentações, assegurando, dessa forma, a continuidade do processo educativo, mesmo na passagem de um ciclo a outro.

De acordo com Silva (2012), os PCN constituem um conjunto de documentos que foram elaborados a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios, a partir de análises realizadas sobre os currículos oficiais, a partir de informações relativas à experiência de outros países, pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos, experiências em sala de aula, a partir de pareceres de docentes de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições de diferentes áreas do conhecimento, especialistas, educadores, dentre outros.

Os temas transversais, esclarece o mesmo autor, constituem os conteúdos mínimos e a parte diversificada e permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área no decorrer da escolaridade. A transversalização de temas sociais se tornou necessária para que a escola se mantivesse em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo, marcado por uma sociedade em constante transformação.

Ao adotar a transversalização de temas sociais, salienta Silva (2012), os PCN incorporam uma tendência que inclui no processo de aprendizagem os saberes extraescolares, o que possibilita ao aluno criar referências a sistemas que são construídos na sua realidade. Essas referências vinculam-se à intervenção e transformação da realidade. Dessa forma, “os PCN são organizados de modo a conjugar “áreas específicas” de conhecimento (...) e “questões sociais atuais e relevantes” (SILVA, 2012, p. 20) (destaques do autor).

No que se refere aos conteúdos para o tratamento transversal, os PCN destacam, os “conteúdos conceituais”, que estão relacionados às áreas específicas e os “conteúdos atitudinais”, relacionados às questões sociais. Os conteúdos conceituais se referem à construção das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias e representações que proporcionem organizar a realidade. Os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar, na medida em que a escola constitui uma esfera de socialização, que gera atitudes relativas ao conhecimento. Nesse sentido, “a não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que (...) sejam comunicados (...) de forma inadvertida e (...) apreendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esses ensinamentos” (PCN, v. 1, p. 76 *apud* SILVA, 2012, p. 21).

O citado autor esclarece que os conteúdos atitudinais, ou seja, aqueles relacionados às questões sociais, devem proporcionar “abertura e flexibilidade” ao currículo, alertando para o fato de que tais palavras devem ser analisadas de forma a compreender o real significado e a forma com que são empregadas, uma vez que não são utilizadas “de forma ingênua (...) à margem de certas suposições de base” (SILVA, 2012, p. 21).

É nesse sentido que passaremos a uma discussão crítica sobre a representação dos PCN e dos temas transversais para a educação brasileira. Essa discussão será subsidiada pelas considerações de Dalarosa (2009) e de Lombardi (2005), ao tratar mais especificamente do elemento curricular convívio social e ética.

De acordo com Dalarosa (2009), as reformas educacionais implementadas no sentido de adequar a educação às necessidades oriundas das mudanças ocorridas no campo da economia, mais especificamente no que se refere à produção e circulação de mercadorias, ocorreram quase que de forma simultânea em todos os países. De forma geral, explica o autor, essas mudanças fizeram mudar as estratégias educacionais para atender as demandas, conforme já citado anteriormente, de uma sociedade em constante transformação.

Em alguns países as reformas educacionais priorizaram a formação para o mercado de trabalho e, outros, como é o caso da Espanha, priorizou a formação moral do indivíduo. Para Ricci (1999), a reforma educacional da Espanha foi erigida a partir da concepção de uma escola aberta, vinculada à comunidade, com a proposta de promover a formação moral do indivíduo em detrimento da formação exclusiva para o mercado de trabalho. A reforma educacional espanhola foi caracterizada, conforme nos mostra Dalarosa (2009), por uma reforma pautada por uma organização democrática e social, de cunho social democrata e com clara característica neoliberal.

Essa mesma proposta foi importada pelo governo brasileiro com a finalidade de resolver os graves problemas da educação no país e com o propósito de servir apenas como propostas educacionais. Assim, não teria a obrigatoriedade de ser aplicado. No entanto, salientam Silva, Azevedo e Santos (1997), a forma com que vem sendo implantada no país, indica um processo que é marcado pela compulsoriedade.

No Brasil, retomando as considerações de Dalarosa (2009), os PCN trazem como novidade os temas transversais que, tal qual o modelo dos países europeus, tem como objetivo adaptar o sistema educacional às exigências da realidade social

em curso. A adaptação brasileira do modelo espanhol inclui nos temas transversais, conforme já citado no início dessa discussão, as questões da ética, da pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, temas locais e trabalho e consumo.

Apesar de serem organizados de forma a conjugar conhecimentos de áreas específicas e questões sociais relevantes da atualidade, Dalarosa (2009), considera que as propostas contidas nos PCN, caracterizam-se por um modelo tecnicista de educação, despolitizador e subjetivista, uma vez que não vincula a educação à realidade social em que está inserida. Dado o seu caráter tecnicista, não considera que os problemas educacionais sejam resultantes de problemas sociais. Para o autor, há uma naturalização da ideia de parâmetro que impede que se coloque em dúvida as bases e os princípios sobre os quais estão assentados os PCN. E isso se torna evidente no fato de que os PCN e a transversalização de temas sociais relevantes foram adaptados a partir da realidade social de outro país, sem levar em consideração as especificidades locais.

A própria ideia de enfatizar o estabelecimento de um currículo nacional, nos explica Silva, Azevedo e Santos (1997), significa a intenção de desviar a atenção para os fatores causais dos baixos rendimentos das escolas. Daí a necessidade de, conforme ressalta Dalarosa (2009), entender qual a concepção de sociedade que está por detrás de cada proposta educacional e qual a concepção de sociedade que defendemos.

Os PCN, de forma mais específica, podem ser bons ou ruins para a educação. Podem ser bons, salienta o autor, na medida em que trazem em si a possibilidade de construção de uma sociedade que necessitamos. Podem ser ruins na medida em que direcionam para a construção de uma sociedade que atenda aos interesses e necessidades de classes e grupos específicos. Daí surge a compreensão de que a educação pode ser utilizada para manter a ordem que é imposta pelas ideologias dominantes ou para educar os membros de uma sociedade com vistas à transformação dessa ordem.

Além de encobrir com subterfúgios a relação dos problemas educacionais com os problemas sociais, o estabelecimento de um currículo nacional, conforme analisa Dalarosa (2009), constitui elemento indispensável para a adoção de uma política educacional baseada em uma concepção de uma educação e de uma sociedade neoliberalista. O autor explica que o currículo nacional funciona como elemento para

se estabelecer um *ranking* educacional, com vistas a promover uma hierarquização do ensino. Ou seja, o currículo nacional, pautado por uma concepção neoliberal de sociedade e educação, conduz à implantação de um mercado educacional centrado nas preferências, avaliação e escolha dos “consumidores” (destaque do autor).

Nesse sentido, explica o autor, a especificação do que são os temas transversais deixa claro uma concepção de currículo que não questiona os seus fundamentos e de que a organização do trabalho escolar e do próprio currículo ainda seguem os modelos de produção fordista e taylorista. Nesses modelos, que vigoraram dos anos de 1930 a 1970, a divisão de saberes e funções eram essenciais para a garantia da eficiência.

Ao definir os temas transversais como “uma dimensão da didática”, o próprio texto dos PCN, conforme interpreta Dalarosa (2009), expressa a concepção tecnicista de que a mudança se dá pela forma e pela “técnica” de abordagem dos conteúdos (destaques do autor). Diz o texto:

Não se trata que os profissionais das diferentes áreas devam ‘parar’ sua programação para trabalhar os temas, mas sim de que explicitem as relações entre ambos e os incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando ao aluno o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extra-escolar (BRASIL, 1998, p. 27).

No contexto de reforma educacional, Dalarosa (2009) avalia que os PCN e os temas transversais não conduzem às possibilidades de mudanças estruturais, uma vez que não enfatizam a análise crítica dos modelos social e educacional vigentes. O que esses documentos defendem são mudanças superficiais, parciais e localizadas. Não são fundamentados em uma corrente teórica, uma vez que são portadores de um ecletismo conceitual que oscila entre idealismo, materialismo, o construtivismo piagetiano e a teoria de Vygotsky. Dessa forma, os PCN deixam de lado a questão dos fundamentos para permanecer na superficialidade do campo da prática, traduzindo-se como um mero ativismo pedagógico.

Silva (2012) argumenta que os PCN foram tecidos a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios a partir da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais, a partir de informações relativas à experiência de outros países, pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, experiências em

sala de aula, a partir de pareceres docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições de diferentes áreas do conhecimento, especialistas, educadores, dentre outros. No entanto, ao discorrer sobre o processo de elaboração dos PCN, Cunha (1996), destaca três observações principais que apontam para a contradição das informações citadas acima. A primeira delas diz respeito à urgência que norteou a elaboração dos PCN, a qual não permitiu que as boas experiências curriculares brasileiras fossem consideradas. Essa pesquisa não permitiu ainda que fosse considerada a pesquisa encomendada pelo próprio Ministério da educação e Cultura a respeito dos currículos oficiais. A segunda observação denuncia a marginalização da universidade pública no que se refere à elaboração dos PCN, uma vez que, para tal, foram firmados contratos com instituições privadas e com o consultor espanhol César Coll, motivo pelo qual o mesmo autor define os temas transversais como cópia borrada do currículo espanhol. A terceira observação, que corrobora com os apontamentos de Dalarosa (2009), diz respeito aos mecanismos utilizados para a implantação de um mercado educacional a partir do currículo nacional. O autor discorre sobre o modelo de avaliação que concebido para orientar uma progressiva implantação de um modelo mercadológico de educação. Os dados dessa, esclarece o autor, baseado no rendimento dos alunos por escola, constitui um mecanismo de orientação dos consumidores da mercadoria educação.

Apple (2006) afirma que no contexto de uma sociedade capitalista a produção de mercadoria intromete-se em todos os cantos do mundo, o que não poderia ser diferente da educação. Para o autor, o sistema econômico e o cultural estão dialeticamente ligados, pois, sendo hegemônico, o sistema capitalista atua no controle dos significados e nos modos de pensamento que utilizamos de acordo com o senso comum. Nesse contexto de controle, detém o poder quem possui o conhecimento científico para promover a manipulação do senso comum. Torna-se necessário, portanto, que as análises acerca dessa relação de dominação se orientem sobre as conexões que existem entre as ideias que dominam e os interesses de determinadas classes e grupos.

As considerações traçadas até o presente momento nos permitiram observar que o estabelecimento do currículo escolar pelos PCN se encontra permeado por visíveis interesses de ordem econômica. O que exige, na concepção de Apple (2006),

um movimento político mais amplo para compreender os princípios usados para a seleção desse currículo. Esse movimento político supõe e exige a indagação sobre os grupos que controlam a seleção curricular nas escolas, a quem pertence o conhecimento colocado dentro do currículo escolar, de quem é a visão da realidade social e a quem pertencem os princípios da realidade econômica e de justiça social.

Dessa forma, começaremos a entender como o conteúdo e a forma do conhecimento escolar estão intimamente relacionados com as estruturas do ambiente social. O conhecimento que penetra nas escolas, esclarece o autor, “deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinadas” (APPLE, 2006, p. 2012).

Concomitantemente ao amplo movimento político necessário para compreender os princípios sobre os quais o currículo escolar é organizado, urge a necessidade de um movimento intelectual que se afaste do senso comum. Esse movimento intelectual permite que a nossa compreensão sobre o conhecimento que a escola produz, caminhe, conforme aponta o autor, em direção a uma estrutura política e ética, pois a nossa compreensão sobre o currículo precisa

deitar as suas raízes em uma teoria de justiça econômica e social [...] que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento dos menos favorecidos. [...] ao termos mais clareza [...] sobre o tipo de sociedade em que vivemos, nossa compreensão dos papéis desempenhados pelas escolas na reprodução dessa sociedade também se torna mais clara (APPLE, 2006, p. 23).

É a partir desse contexto de reprodução social que a educação escolar passou a ser questionada sobre a sua função social e sobre os direcionamentos dados pela instituição escolar no processo de formação do aluno. Questionamentos dessa ordem sugerem uma reflexão acerca do modelo de educação instrumental adotado pela instituição escolar e sobre a atuação de um professor que seja, antes que reprodutor de conteúdos e conhecimentos, agente de formação ética e política.

Nesse sentido, entendemos que a educação escolar deve proporcionar aos alunos as possibilidades de compreensão da visão de mundo que é ocultada pela mera compreensão da dinâmica social, demandada pelo mercado de trabalho. A instituição escolar, por sua vez, surge como o espaço de construção de conhecimentos que possam transformar os ideais sociais para a concretude do homem na sociedade.

A partir dessa perspectiva é que a ética foi introduzida no currículo escolar como um dos temas transversais através da temática ética e convívio social, a qual passaremos a discutir.

A ética se tornou um tema necessário a ser incluído nos temas transversais dos PCN e também como um conhecimento obrigatório a ser discutido em todos os demais níveis de ensino, a partir de uma exigência legal. Essa exigência legal foi justificada pela necessidade de um currículo que servisse de orientação governamental para adequar a educação nacional às necessidades impostas pela reorganização internacional do capital, “ideologicamente justificada por uma perspectiva neoliberal, mas que, de fato, não passou de uma reorganização imperialista que (...) passou a implementar novos papéis para o Estado e para as políticas públicas” (LOMBARDI, 2005, p. 25 - 26), dentre elas, a educação.

Essa perspectiva neoliberal faz-nos refletir, de forma praticamente obrigatória, sobre os fundamentos de uma ética para o ensino escolar e sobre os direcionamentos dados no seu ensino nas escolas. A esse respeito, Cunha (1996), argumenta que, da forma com que foi posta como tema transversal, a ética disputa, no currículo escolar, a mesma posição que foi tradicionalmente ocupada pela educação moral e cívica e pelo ensino religioso. Imbuído pela mesma inquietação e, na mesma esteira de pensamento de Cunha (1996), Lombardi (2005) traz algumas considerações relevantes sobre a necessidade de uma análise consistente sobre a forma com que esse tema é abordado com os alunos.

Para o autor, tratar sobre ética supõe e exige um mínimo de conhecimento que permita uma incursão pela filosofia. Caso contrário, tratar de ética sem o conhecimento filosófico necessário, significa permitir a possibilidade para que a reflexão se dê exclusivamente pelas vias do senso comum. Significa reconhecer que as questões éticas de uma sociedade complexa, como a que vivemos, possam ser embasadas em meras opiniões de senso comum e pressupor que a formação pode estar circunscrita em meros “achismos” (Destaque do autor). Nesse sentido, a abordagem da ética se insere simplesmente em inculcar preceitos morais e de conduta, motivo pelo qual o autor avalia o tema ética, no documento oficial de apresentação dos temas transversais, como um arrazoado justificador que incide sobre um rol de justificativas morais. Nesse mesmo sentido, Silva (2012) ao concluir o seu estudo sobre o ensino da ética nos PCN em uma perspectiva da pragmática da

linguagem, argumenta que as proposições tomadas nos PCN funcionam como uma lista de procedimentos e ações que, em virtude de uma fundamentação teórica consistente, oscilam entre a pressuposição ou não de uma ética discursiva.

Prosseguindo as suas considerações, Lombardi (2005) destaca a necessidade de que o tema ética deve ser analisado para além de simplificações e ideologias comprometidas com a ordem vigente. Chama a atenção para a necessidade de uma análise que seja pautada por parâmetros teóricos e metodológicos. Tais parâmetros possibilitam que os participantes fundamentem a sua discussão em concepções que não estejam alheias às bases material, classista e sociológica do objeto de discussão, no caso, a ética.

Já foi destacado nesse mesmo texto que o sistema capitalista atua através das suas ideologias neoliberais, de forma a controlar os significados e modos de pensamento que são formulados pela via do senso comum. Pensar e trabalhar a ética por essa mesma via, significa não assumir, conforme considera Apple (2006), uma investigação acerca das verdadeiras relações com grupos concretos que produzem as condições sobre as quais o trabalho docente é realizado.

A indefinição teórica e metodológica sobre a qual a ética foi tomada como tema transversal foi escamoteada, de acordo com Lombardi (2005), ao ser adotada pelos legisladores a Constituição da República, promulgada em 1988, como marco teórico para tal. A justificativa apresentada, salienta o autor, foi apresentada no fato de que ao se abordar a ética como tema transversal dos PCN, a centralidade da discussão se encontrava no exercício da cidadania. No texto constitucional estão presentes apenas questões de ordem moral relacionadas à dignidade da pessoa humana e pluralismo político, motivo pelo qual o autor avalia que o conceito de ética a ser ensinado nas escolas foi tomado como sinônimo da própria moral. Fica evidente, pois, que no âmbito dos temas transversais há uma redução da ética a uma abordagem sobre condutas morais, necessárias para o convívio social.

Já nos debruçamos sobre a discussão acerca das definições de ética e moral em um tópico específico do presente estudo, no qual procuramos explicitar, a partir de Vásquez (2010), que a ética se refere à teoria do comportamento moral dos homens e a moral, por sua vez, constitui o objeto de estudo da ética. No entanto, o fato de os próprios PCN promoverem a redução da ética à moral, nos obriga a formular algumas considerações. Essas considerações se tornarão esclarecedoras e serão de

grande utilidade para uma formulação crítica e uma melhor compreensão acerca da ética como tema transversal dos PCN e até mesmo, para uma melhor compreensão da diferença semântica entre os dois termos.

Ao discorrer sobre as dimensões intelectuais e afetivas da ética e da moral, La Taille (2006) aborda a questão da inflação contemporânea da palavra ética e o fracasso do termo moral. O autor explica que a onda libertária dos anos de 1960 constituiu um evento social para que o vocábulo moral fosse relegado ao esquecimento, ou como diz o próprio autor, “empurrado para os calabouços semânticos da educação” (p.28). Outro fator apresentado pelo autor para tal esquecimento diz respeito ao fato de que o termo moral, em uma perspectiva do senso comum, é relacionado a um moralismo que promove o julgamento das ações humanas por meio de critérios meramente normativos. Por isso, fala-se tanto em ética e quase nada em moral.

O citado autor esclarece que as atuais referências feitas à palavra ética estão carregadas de uma normatividade quanto as referências associadas à moral. Essas referências éticas denunciam, o que o autor chama de uma demanda quase que desesperada por normas, limites e controles. Dessa forma, a ética passa a tratar de deveres, assim como o faz a moral.

La Taille (2006) finaliza a sua reflexão afirmando que o confuso quadro semântico e teórico que envolve a ética e a moral, concomitantemente à inflação da primeira, culmina na proliferação de diversas éticas. Essa proliferação nada mais é do que a “decorrência de uma crescente desconfiança em relação à consciência moral dos indivíduos (...) fala-se muito em ética (...) pensa-se muito pouco em moral” (LA TAILLE, 2006, p. 28).

Diante de tais considerações, não podemos nos furtar à oportunidade de argumentar sobre a indissociabilidade existente entre ética e moral. Essa mesma indissociabilidade se encontra fortemente seccionada nos PCN. Essa indissociabilidade aponta ainda para o fato de que não se almeja um modelo de sociedade que tem como base o exercício da cidadania, se os próprios alunos não recebem uma consistente formação nem ética e nem moral.

Em meio a toda essa confusão conceitual, teórica e metodológica, conforme nos mostra Chauí (1997), a existência da moral não significa a existência explícita de

uma ética. Da mesma forma, a ética, carregada de uma concepção normativa, não conduz a uma perspectiva de problematização dos valores morais.

Examinando a história da educação no Brasil, argumenta Lombardi (2005), observa-se que sempre coube à escola a função de formar moralmente o aluno. Mostra o autor que a Lei Orgânica do ensino Secundário, de 1942, já preconizava como função da escola a formação da personalidade integral do aluno, bem como a formação da consciência patriótica e a consciência humanística. Seguindo a mesma tendência, A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, preconizava a formação moral e cívica do aluno. Em 1971 foi promulgada a Lei n. 5.692/71, que instituiu a educação moral e cívica como área de educação escolar em todo o território nacional. E, mais uma vez, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, a história se repete. Os legisladores se imbuem de um argumento de autoridade, baseado na história da educação, para impor à escola a responsabilidade de inculcar na mentalidade dos alunos um amontoado de regras de conduta despidas de uma reflexão crítica, inerente ao campo da ética.

A ética, na concepção de Lombardi (2005), constitui um modo de ser que é construído historicamente e, quando utilizada sem uma devida contextualização social e histórica, tanto a ética quanto a moral “escondem uma forma de controle, na maioria das vezes ideológico, que as instituições sociais se utilizam para escamotar a visão moral e ética que provém de uma determinada visão de sociedade e de classe social”. (p.42).

A escola, como uma dessas instituições sociais serve, conforme considera Lima (2003), como mecanismo de reprodução de relações sociais e poder. Portanto, a educação que acontece no espaço escolar, conforme destaca Barcelos e Maders (2014), é tributária do modelo de relações que adotamos ao viver em sociedade, bem como das experiências decorrentes dessa relação.

Portanto, conforme destaca Lombardi (2005), o tratamento transversal do tema ética exige, obrigatoriamente, que essa temática esteja situada como um processo social e histórico dos homens, pois,

é com base na realidade dos homens que podemos entender seu processo de vida real, bem como as representações por ele produzidas. [...] É esse quadro teórico que possibilita [...] entender a moral e [...] a ética que surgem e se desenvolvem como decorrência do processo de transformação histórica (LOMBARDI, 2005, p. 43).

Partindo-se de uma perspectiva que se distancia do que Apple (2006) chamou de modos de pensamento que usamos de acordo com o senso comum, é preciso entender que, conforme aponta Lombardi (2005), as reformas das políticas sociais, dentre elas a educação, têm sido operacionalizadas e implementadas a partir de recomendações e políticas de agências multilaterais, dentre elas, o Banco Mundial. Apesar das inovações no que se refere a uma organização educacional que esteja em consonância com uma sociedade democrática, essas recomendações são direcionadas de forma a promover a minimização do Estado no que se refere às políticas públicas e, nunca é demais recordar, a educação se encontra entre essas políticas.

Para Saviani (1998), a perspectiva capitalista que permeia as ações governamentais no campo da educação “se explica a partir da própria estrutura da sociedade capitalista que subordina [...] as políticas sócias à política econômica [...] a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral [...] e também as políticas sociais [...]” (p. 163).

Então, no contexto de uma sociedade capitalista, marcada pela subordinação das políticas sociais aos interesses econômicos do mercado, as ações governamentais são comandadas por instituições financeiras que têm como propósito único e exclusivo manter a situação de exploração necessária à sobrevivência do próprio capitalismo. Não se torna forçoso reconhecer que a educação, enquanto atividade essencialmente social, também sofre os rebatimentos da lógica capitalista. Esses rebatimentos se traduzem na forma com que o sistema educacional é organizado, principalmente, e de forma especial, na forma com que o currículo escolar é estruturado, uma vez que é através do currículo que as formas de pensamento baseadas no senso comum são perpetuadas e, em consequência, as ideologias.

Formação de professores

Com base no que foi exposto no capítulo 1, observamos que a temática formação ética do professor está atrelada à formação que o profissional docente deve receber, no sentido de habilitá-lo a formar o seu aluno para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade. Observamos ainda que as diretrizes legais que norteiam

a educação no Brasil, apesar dos objetivos mais nobres de formar o aluno para a cidadania, carregam em suas entrelinhas, uma clara vertente neoliberal não condizente com princípios e valores éticos.

É certo que para promover no aluno uma formação que o capacite para a cidadania e para os valores sociais, é necessário que o professor tenha recebido a mesma formação. Motivo pelo qual Demo (1997) já dizia que tudo o que faz parte da aprendizagem do aluno deve ter, necessariamente, feito parte da aprendizagem do professor.

Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário analisar criticamente as diretrizes educacionais que norteiam a formação de professores no Brasil, no sentido de avaliar o quanto essa formação sinaliza para uma prática profissional docente com vistas a formar o aluno para a cidadania e para os valores sociais. Contribuirão para essa análise os estudos de autores, como Demo (1997), Saviani (2008) e Borges (2013).

Antes mesmo de abordarmos especificamente na discussão sobre as diretrizes legais que norteiam a formação de professores, acreditamos ser necessário trazer uma abordagem acerca da definição do termo formação.

Para Carneiro (2015), a formação de professores supõe duas vertentes, a formação inicial e a formação continuada. O autor enfatiza que em se tratando de educação, uma não existe sem a outra, embora, usualmente, os sistemas de ensino concebem a formação continuada como sendo cursos de treinamento.

Destaca o autor que o vocábulo formação possui uma significação abrangente, possuindo, ao mesmo tempo, a dimensão de um fazer inicial e continuado. Por constituir-se um processo inerente à condição humana, ele se estende ao longo de toda a vida. Nesse sentido, a formação não se resume tão somente à aquisição de uma certificação concedida ao final de um período de estudos. A formação se dá a todo instante, configurando-se em um processo contínuo de aprendizagem.

Conforme salienta Carneiro (2015), focada no campo profissional da educação, a formação assume um caráter de natureza específica, uma vez que configura uma condição da “aprendizagem formal, sistematizada, institucionalizada e própria da condição de SER PROFESSOR” (p. 650) (Destaque do autor).

Sendo assim, imbuída de toda uma intencionalidade, a formação, conforme considera Nóvoa (1995), não pode se dar através da acumulação de cursos,

conhecimentos e técnicas. A formação não se acumula, ela vai se construindo a partir de uma postura de reflexão crítica a respeito da própria prática profissional, a qual proporciona uma construção contínua e permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Partindo-se do princípio de que o profissional docente, dada a sua peculiar condição de responsável pela formação de sujeitos cidadãos, não pode ser, conforme salienta Carneiro (2015), um mero repetidor de conhecimento e transmissor de informações, como se o seu trabalho não fosse permeado por um alto nível de complexidade. Ele precisa pensar pedagogicamente, uma vez que, conforme o autor, se qualificou para “atribuir significação às coisas, ao mundo e à vida, por meio do ensino escolar institucionalizado, elaborado e veiculado ao currículo” (p.650). Portanto, a reflexão acerca da formação para o fazer profissional docente constitui um fator essencial, uma vez que sem ela não poderá haver formação continuada e nem mesmo aperfeiçoamento profissional, alerta Carneiro (2015).

Pois bem, acreditamos que tenha sido justamente pelo fato de reconhecer as peculiaridades do profissional e do trabalho docente que os legisladores privilegiaram no texto legal da LDB alguns direcionamentos promissores para a melhoria da formação docente e para o aperfeiçoamento profissional continuado.

A legislação prevê o licenciamento periódico remunerado e o período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho. Demo (1997), considera que tal iniciativa da lei consagra a ideia de que o aperfeiçoamento profissional é intrínseco à formação docente e que tal iniciativa visa atender as modernas exigências de aprendizagem que reconhecem o professor como um profissional especializado.

O autor avalia que a legislação avançou na medida em que a lei ampliou o que denomina de direito de estudar, em termos de profissionalização continuada. Dado o fato de que o professor trabalha em uma lógica própria de uma reconstrução contínua do conhecimento, destaca o autor, a profissão docente está sujeita a sofrer um rápido desgaste. Daí a necessidade de proporcionar a esse profissional as condições necessárias para que possa se profissionalizar através de estudos, pois, um professor que não estuda sempre, não se traduz em um profissional.

No entanto, considera Demo (1997), apesar da inovação, a questão do aperfeiçoamento profissional não foi bem conduzida pela legislação porque assume

viés de meros treinamentos, os quais se encontram distanciados do desafio reconstrutivo. Esses treinamentos, como o próprio nome indica, não desafiam o profissional docente a caminhar na direção de assumirem atitudes propositivas e interventivas junto à prática profissional. Avaliamos ainda que esse viés tende a permanecer, uma vez que a própria legislação insiste em manter uma formação mínima do docente da educação infantil e para as primeiras séries da educação fundamental através da escola normal, do chamado ensino médio. Destacamos o fato de que essa modalidade de educação se insere em uma perspectiva de educação profissional, ainda distante de uma perspectiva de formação.

A legislação procurou superar essa modalidade de formação docente ao estabelecer a ideia de institutos superiores de educação, incluindo-se também a ideia de cursos normal superior. Apesar de ter sido concebida a partir da experiência de outros países, a ideia de institutos superiores de educação, na concepção de Demo (1997), resgata um pouco da rota moderna de educação, que concebe, a nosso ver, a integralidade no que se refere à formação de professores. Por constituir espaços específicos de formação de professores, os institutos superiores de educação teriam a possibilidade de superar a formação de professores ainda especializada em áreas específicas, como a que ocorre com a formação dos licenciados. Dentre as finalidades desses institutos, destacam-se, além da formação inicial, a formação continuada, a formação complementar para professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, além dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

A despeito da fundamental inovação que a ideia propõe, o autor chama a atenção para um risco fundamental a ser considerado, o de que a ideia de curso normal superior não se reduza à concepção de licenciaturas curtas. Tal risco aponta, na avaliação de Demo (1997), para dois problemas fundamentais. Primeiro, o de banalizar a formação inicial em termos de tempo de formação, pois, considerando-se o fato de que o professor da educação básica “é o profissional estratégico dos tempos modernos, não poderia ter uma formação abreviada” (DEMO, 1997, p. 51). Segundo, o de manter os vícios pedagógicos tradicionais, o que destruiria a inovação que se espera com a adoção de espaços específicos e especializados para a formação de professores.

Diante de tais riscos que suscitam problemas capazes de reduzir os avanços a retrocessos, é preciso considerar que,

Segundo um consenso cada vez mais altissonante – educação básica de qualidade é o diferencial central do desenvolvimento dos povos. Duas competências são essenciais: saber inovar e saber educar a inovação, colocando o conhecimento a serviço dos excluídos. O espírito da lei impulsionaria para [...] avançar também na direção fundamental do manejo formal e político do conhecimento inovador (DEMO, 1997, p. 52).

E, para que esse conhecimento se torne de fato inovador, há que se considerar, além da renovação dos processos formativos do professor, a renovação da pedagogia, pois,

O manejo propedêutico educativamente adequado do conhecimento é coisa da pedagogia. A urgente mudança didática em termos de currículo intensivo, da redefinição do professor como reconstrutor do conhecimento, do compromisso com a aprendizagem reconstrutiva dos alunos etc. não se impões se antes não for patrimônio da pedagogia (DEMO, 1997, p. 52).

A inadiável reconstrução da pedagogia, a que se refere o autor, e que se converterá em um eficaz meio de conduzir a reconstrução do conhecimento produzido na educação escolar, encontra espaço propício nos espaços de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis previstos pela LDB. Entendemos que, por constituírem espaços de discussão e participação dos docentes, desde que conduzidos por uma perspectiva reconstrutiva, esses espaços se transformam em verdadeiros mananciais de propostas educativas verdadeiramente formativas, de resgate da figura do professor como condutor dessa formação e da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Demo (1997) considera que tais programas continuados poderão se converter em espaços mais estratégicos para a qualidade da educação, mais do que os próprios espaços de formação original.

De forma geral, a LDB, no que se refere ao aspecto da formação do professor, avançou no sentido de expandir os espaços de formação continuada, inclusive, criando espaços específicos e especializados de formação inicial. No entanto, concomitantemente a outros aspectos de interesse, tais como, associação entre teoria e prática, valorização da formação e experiências anteriores, aceitação do notório

saber em substituição a títulos acadêmicos e a valorização da experiência docente como requisito para o exercício profissional, Esses aspectos “apesar de vislumbrarem alguns rumos modernos da educação, expressam ainda tradicionalismos inveterados, sobretudo na parte que deixa de pé a atual pedagogia” (DEMO, 1997, p. 53).

Como se vê, existe no texto da lei, a indicação de que formação do professor, deve estar, na concepção de Borges (2013), intrinsecamente relacionada com a discussão sobre a qualidade educacional. Nesse sentido, qualidade educacional e formação de professores constituem conceitos interdependentes. Devem estar localizados no mesmo nível de preocupações, pois, a “aprendizagem do aluno (...) razão de ser do sistema educacional (...) depende (...) da presença de um professor dotado de inequívoca qualidade formal e política. (...) o cuidado com o aluno e a escola incluem, necessariamente, o cuidado com o professor” (DEMO, 1997, p. 53).

Entretanto, a despeito da preocupação com a formação do professor, a LDB, conforme considera Borges (2013), não correspondeu às expectativas de que o problema da formação docente seria equacionado com a promulgação da lei.

A citada autora, ao analisar os desafios históricos, políticos e práticos da formação de professores, faz uma análise sobre a legislação e as políticas educacionais que regulamentam a formação docente. Nessa análise faz uma abordagem da formação de professores antes e depois da promulgação da LDB de 1996, que será de grande valia para o nosso estudo.

No que se refere ao período anterior à LDB, Borges (2013), nos mostra que foi somente a partir dos anos de 1960 que foram promulgadas as primeiras legislações no sentido de orientar a formação de professores no Brasil, bem como a estrutura curricular.

A partir de 1971, as escolas normais foram extintas e a formação de professores para a educação básica passou a ser feita a partir da habilitação denominada de magistério, a qual se dava no ensino de segundo grau. Com tal mudança, a formação de professores, considera Borges (2013), perdeu a sua especificidade, uma vez que o currículo de formação de professor deveria ser ajustado ao currículo do ensino de segundo grau, culminando em uma formação reduzida e descaracterizada. Uma formação cujo currículo não contemplava as especificidades do trabalho docente. A formação de professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior através das já tradicionais licenciaturas plenas.

A partir de 1982 foram incorporadas novas alternativas para a formação de professores dos anos iniciais e finais do chamado ensino fundamental, através dos cursos de licenciaturas curta, as quais, indica Borges (2013), foram extintas com a promulgação da nova LDB. As licenciaturas curtas, na nossa percepção, representaram mais uma tentativa de reduzir a especificidade e descaracterizar a formação do professor.

Ainda em 1982, conforme nos mostra a autora, foram criados os centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério, com o objetivo de atenuar o problema com relação à carência de formação docente. Apesar de parecer inovadora, a proposta de criação desses centros ainda mantém, na nossa avaliação, a inespecificidade e a descaracterização da formação de professores, uma vez que enfatizavam as práticas de ensino. Embora Borges (2013) considere, na sua análise, que esses centros conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida, entendemos que a ênfase dada às práticas de ensino, conduzem a formação do professor a um caráter meramente técnico.

Em 1986, através de uma reformulação, o curso de pedagogia passou a oferecer também a formação para a docência. Essa reformulação representou, mais uma vez, a nosso ver, a inespecificidade e a descaracterização da formação do professor e, agora também do pedagogo. Entendemos que com essa reformulação a formação científica e filosófica do pedagogo é reduzida em favor de uma formação técnica do especialista, ou seja, do professor das séries iniciais e finais do chamado ensino fundamental. O pedagogo, conforme nos explica Borges (2013), deixa de ser professor formador de professor primário para se tornar o próprio professor primário. Fica evidente, no nosso entendimento, uma clara orientação liberal de educação, através da qual se pretende um mínimo de investimentos para um máximo de resultados. Uma educação minimalista onde, através de um único curso pretende-se a formação, ou melhor dizendo, o treinamento de dois profissionais, o pedagogo e o professor da educação básica.

Demo (1997), avalia que as mudanças na educação, com vistas a alcançar um caráter reconstrutivo do conhecimento, não se darão se essa mesma educação não for considerada patrimônio da pedagogia, ao que acrescentamos, considerada como ciência e filosofia da educação.

De forma geral, Borges (2013), considera que os currículos de formação de professores anteriormente à promulgação da nova LDB, sinalizavam na direção de currículos mínimos que privilegiavam a formação em uma área específica. Esse modelo curricular, apontados pela autora, como enciclopédicos, descontextualizados, elitistas e idealistas, acabaram por gerar questionamentos sobre a identidade do profissional docente, que se dividia em duas formações estanques, especialistas em áreas específicas ou professor.

Tais questionamentos conduziram à compreensão de que, conforme nos mostra Borges (2013), a educação se insere em uma perspectiva de formar o indivíduo para se tornar adaptável a qualquer pacto social e a uma perspectiva mercantilista de educação. Essa compreensão se tornou cada vez mais clara com as reformas educacionais da década de 1990, pautadas, pelo que pontua a autora, por um ideário neoconservador, uma vez que eram reclamadas por organismos internacionais e por intelectuais ligados a diversos institutos econômicos. Nessas reformas, acrescenta a autora, ênfase foi dada ao ensino privado e a uma educação dualista através de um ensino propedêutico para as elites e cursos profissionalizantes para as classes menos favorecidas, com o intuito de atender as demandas do mercado.

A análise de Borges (2013) corrobora com os apontamentos de Saviani (2008), ao enfatizar que a LDB de 1961 já traduzia contextos de inspiração liberal e que a nova LDB, de 1996, concebida como contraposição à concepção liberal, ainda insiste em manter os mesmos enunciados da LDB anterior, o que leva o autor a questionar: o que muda então se os fundamentos são os mesmos?

Vejamos a análise que Borges (2013) faz a respeito da formação de professores após a LDB de 1996.

De forma ampla, a nova LDB apontou para um direcionamento da formação de professores nas universidades e nos institutos de educação superior, conferindo, o que Borges (2013) chama de uma maior organicidade na formação docente, substituindo a fragmentação curricular. No entanto, três anos após a promulgação da nova LDB, essa organicidade foi rompida com a autorização de cursos isolados de formação de professores, ministrados nas escolas normais. Além de conferir a perda da organicidade da formação de professores, essa iniciativa, conforme argumenta a autora, fez com que as diretrizes educacionais para a formação de professores fossem relegadas a um segundo plano.

Apesar de apresentar uma preocupação maior com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, as diretrizes, argumenta Borges (2013), se traduziram em currículos com disciplinas fragmentadas e com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Entendemos que, mesmo após a promulgação da nova LDB, ainda predomina uma concepção de educação tecnicista que, no caso específico da formação de professores, está preocupada com a formação de técnicos para o ensino e não com a formação de professores munidos do conhecimento necessário para intervenção na realidade, ou seja, para a reconstrução do conhecimento.

O que se observa, na concepção de Borges (2013), é que as propostas de inovação curricular acabam sempre esbarrando em representações tradicionais e interesses instituídos. Esses entraves dificultam repensar a formação de professores e, por conseguinte, do aluno, de forma mais integrada em novas bases.

No que se refere à políticas educacionais após a promulgação da nova LDB, a autora considera que essas se encontram fortemente orientadas por valores neoliberais. Esses valores reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Apesar das sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação de professores, essa se encontra ainda inserida em um quadro de descontinuidade, embora, sem rupturas com os tradicionalismos.

Nesse contexto, Borges (2013), avalia que

O processo de formação de professores precisa muito mais do que leis e decretos [...] devemos compreender criticamente as ações e as consequências perniciosas e ofensivas da ideologia neoliberal em desfavor da formação de professores para a educação da maioria [...] (BORGES, 2013, p. 56 – 57).

Para tal, Goergen (2011), considera que o conhecimento deve ser tratado como processo e não como produto, O processo deve ser equacionado como mediação na educação, ao mesmo tempo que a educação deve ser equacionada como mediação da cidadania e da democracia.

Frente ao que foi exposto, acreditamos que a LDB de 1996, tal qual a LDB de 1971, carrega nas suas entrelinhas uma concepção de educação fortemente pautada pelo ideário neoliberal, traduzida por uma educação minimalista, fragmentária e que privilegia o aspecto técnico da formação. Ousamos argumentar que a concepção de

educação que se esconde por trás do texto da lei privilegia tão somente o ensino que, conforme já argumentamos anteriormente, se difere em muito da formação. Como nunca é demais lembrar, o ensino se dá tão somente através da transmissão de conhecimentos, técnicas e habilidades necessárias para o desempenho de uma dada função. A formação, por sua vez, sugere que o indivíduo seja capaz de pensar de forma crítica sobre o conhecimento que está construindo e, a partir da reflexão, reconstruir esse conhecimento. Essa reconstrução supõe e exige novos conhecimentos que possam ter aplicabilidade para a solução de questões sociais.

Formar um professor a partir da perspectiva do mero ensino, significa mantê-lo na posição de um mero reprodutor do conhecimento e executor de técnicas de ensino. Privar esse profissional de uma perspectiva formativa, significa despi-lo do compromisso ético e político de formar consciências cidadãs, uma vez que é justamente essas consciências que passarão a analisar de forma crítica a ordem social. Percebemos aqui a intrínseca relação existente entre a cidadania do aluno e a do professor. A cidadania do aluno sugere e exige a cidadania do professor.

Acreditamos que é preciso assumir uma postura crítica frente às diretrizes educacionais que norteiam a formação de professores, no sentido de avaliar os motivos pelos quais a legislação ainda insiste em manter os professores na condição de meros ensinantes. Identificando esses motivos, teremos as condições básicas para compreender a importância do papel social do professor até mesmo defini-lo.

Parafrazeando Fernandes (1966), é preciso identificar as normas e os valores do papel social do professor, levando-se em consideração os legítimos interesses da educação escolar e da sua função construtiva na sociedade.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste momento, a nossa perspectiva será o debate sobre a ética na formação do professor no contexto em que a educação se encontra organizada. Necessário se faz assinalar que o debate se articula com o escopo mais amplo do nosso estudo, uma vez que pretendemos atender ao intento de trazer elementos de reflexão para tentar responder à nossa indagação acerca dos valores que estão expressos nas diretrizes educacionais que evidenciam a ética na formação do professor.

Para organizar o nosso debate nesse capítulo, será necessária a retomada das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores. Não temos aqui a pretensão de alongarmos a discussão sobre o que já foi exaustivamente debatido, mas, antes, retomar os aspectos relevantes para que possamos articulá-los à busca do significado e do sentido de uma formação ética do professor.

Ao situar o início das nossas reflexões no cenário que a sociedade moderna se constitui, percebemos a existência de conflitos decorrentes da indiferença do indivíduo em relação aos aspectos da sociabilidade, a qual vem acompanhada por um sentimento individualista de disputa e dominação. Juntos, a indiferença, o individualismo e os sentimentos de disputa e dominação, fundam um modelo de relações sociais onde o eu individual assume posição de relevância e importância na sociedade. Em consequência, o outro passa a ser secundarizado no interior das relações sociais.

Um modelo de sociedade pautado pela sobreposição do eu em relação ao outro, ou seja, desvinculada de um propósito de integração entre os seus membros, só poderia acabar por gerar relações sociais desvinculadas de uma fundamentação ética e moral, as quais se encontram subordinadas a uma gama de diversas exigências que não consideram o fator de socialização, seja da esfera do convívio ou da esfera das necessidades.

Trata-se de um modelo de relações que foi incorporado socialmente sem as devidas e necessárias mediações sociais e políticas. A ausência dessas mediações trouxe, como consequência, a ruptura dos elos sociais entre os indivíduos, entre o indivíduo e o Estado, entre o indivíduo e a sociedade e entre a sociedade e o Estado.

Com o aniquilamento desses elos, o indivíduo se forma de maneira isolada, onde esse modelo de relações sociais é naturalizado e, por consequência, não

questionado. E, diante da ausência de questionamentos e reflexões, a vida social é definida, em seu conjunto, por estratégias alheias a toda forma de normas e de regras de convívio social.

Não se torna oneroso compreender que os resultados advindos desse modelo de relações sociais, só podem ser traduzidos pela exclusão e pela marginalização social que, por sua vez, se traduzem pela ausência de igualdade de fruição dos bens que são produzidos socialmente.

Nesse processo de desagregação social, os princípios necessários para a socialização dos indivíduos deixam de ter ligação com a educação escolar. A formação do indivíduo deixa de ser pautada por objetivos de socialização, na medida em que esse indivíduo não mais se forma para assumir papéis sociais, traduzidos pela conquista de direitos e pela participação responsável na vida social. Ao contrário, o indivíduo se constrói para impor à sociedade princípios de organização e limites, com vistas a atender os seus limites de liberdade e a sua necessidade de criar formas de convívio que sejam favoráveis à afirmação de si mesmo, enquanto indivíduo isolado e não enquanto sujeito social.

A educação escolar passa então a ser questionada sobre os seus fundamentos e sobre o seu papel social. Tal questionamento suscitou análises e estudos das mais variadas correntes teóricas, as quais, em seu conjunto, evidenciam que a educação escolar tem sido fortemente influenciada pelo ideário capitalista, de vertente liberal e, mais recentemente, neoliberal. Impregnada por tal ideário, a educação escolar, através das suas políticas, práticas e currículos, assume a mesma postura excludente, que tem predominado no âmbito das relações sociais.

Definida como sendo uma atividade essencialmente humana e social, a educação escolar deixa de privilegiar a formação de indivíduos sociais e se responsabiliza pela formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades do mercado econômico. Observa-se, assim, uma subordinação dos aspectos sociais da educação escolar aos aspectos de ordem econômica, até mesmo porque a formação para o trabalho se encontra despossuída de uma finalidade social.

Diante dessa inversão dos valores e objetivos da educação escolar, podemos argumentar que houve uma otimização do sistema escolar e o estabelecimento de um modelo educacional com vistas a promover uma intelectualização do processo produtivo e a formação de competências. Um modelo de educação, cuja função foi

estabelecida na adaptação do indivíduo à sociedade produtiva. Daí a necessidade da adoção de um discurso que apregoa a centralidade da educação escolar, da aquisição de conhecimentos e a preocupação no que se refere à universalização do acesso à educação. Discurso esse que não sinaliza para uma educação autenticamente formativa, que seja promotora de cidadania.

Uma vez compreendida a inversão de valores e objetivos que permeiam a educação escolar, é unânime o discurso de que a escola deve sim promover a formação de profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento e para a geração de riquezas, mas também, e não de forma subordinada, contribuir com uma formação voltada para a cidadania e para os valores humanos essenciais para a vida humana em todas as suas dimensões. Afinal, é clara a afirmação constitucional presente na LDB de que a educação escolar tem por finalidade formar o educando para a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Desvela-se, assim, uma concepção de educação fortemente vinculada à necessidade de promover um exercício reflexivo sobre as responsabilidades da instituição escolar no que se refere ao sentido mais amplo de desenvolvimento da sociedade. Desvela-se a necessidade de promover uma revisão dos objetivos da educação escolar, no sentido de se buscar uma unidade para o processo educativo. Não se trata tão somente de promover, de forma isolada, a formação do indivíduo tão somente para um processo produtivo que contribui tão somente para manter esse mesmo indivíduo cada vez mais distante dos próprios bens e riquezas que ele mesmo produz. Torna-se necessário pensar a formação do indivíduo para a vida em sociedade, para a cidadania e para a ética.

Uma formação do aluno para o processo produtivo supõe a necessidade de que esse aluno receba uma formação para o domínio das competências e habilidades necessárias para se inserir no mercado de trabalho. O trabalho entendido como uma instância da vida humana que possibilite a sua promoção, no sentido de através do trabalho esse indivíduo possa participar do processo de produção de riquezas e de ter acesso a elas. O trabalho não se confunde aqui como a instância que subordina esse indivíduo a um processo produtivo excludente e explorador da sua força de trabalho.

A formação do aluno para a vida em sociedade supõe que a escola seja capaz de proporcionar as condições necessárias para que o aluno desenvolva a capacidade de perceber a existência do outro como sujeito de relações. A instituição escolar

assume a característica de instância promotora de socialização através de práticas que permitam aos alunos compreenderem que o ambiente social deve se constituir como um espaço de todos e não um espaço gerador de exclusão e marginalização social.

A formação para a cidadania se insere em uma perspectiva de que o aluno desenvolva a compreensão de espaço social para todos através da noção de direitos e deveres. A cidadania traz em si o pressuposto de que todo indivíduo tem o direito de participar das diferentes esferas da vida pública e o dever de garantir que todos os demais indivíduos tenham o mesmo direito garantido.

A formação para a ética supõe que o aluno possa, ao longo da vida, construir um conhecimento que o permita compreender e analisar de forma crítica a dinâmica em que se dá as relações sociais. E, a partir desse conhecimento compreensivo, tenha a capacidade de exercer uma atitude de reflexão acerca do comportamento moral assumido por si próprio e pelo conjunto de indivíduos que compõem a sociedade. Em posse dessa capacidade de reflexão, supõe-se que esse aluno tenha a capacidade de avaliar se o comportamento moral, em seu conjunto, permite a construção e a manutenção de um ambiente social que seja de fato um ambiente onde todos possam ter acesso à fruição dos bens e riquezas que são produzidos socialmente.

Em consequência, o aluno terá a possibilidade de ir construindo e aprimorando o conhecimento necessário para uma construção de valores sociais, com vistas ao desenvolvimento de uma clara noção de cidadania. Preparar o aluno para se atingir tal propósito significa dar-lhe as possibilidades de perceber os valores e significados que estão presentes no contexto da sociedade e, da mesma forma, permitir ações participativas que sejam, por sua vez, transformadoras da realidade social.

É nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento do aluno, que tem como objetivo o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, que se situa a essencialidade da figura do professor, enquanto orientador e condutor desse processo. É nessa concepção de orientador e condutor desse processo que se situa o entendimento sobre o significado de uma formação ética do professor e que vem sendo desenvolvida pelas mais diversas abordagens teóricas. Em linhas gerais, a formação ética do professor pode ser entendida como a formação que o profissional docente deve receber, no sentido que possa orientar uma também formação ética no aluno.

Acreditamos que existe uma visível necessidade de se formar o indivíduo, no sentido de que ele seja capaz de compreender o caráter competitivo e excludente em que se funda as relações sociais, para, a partir desse conhecimento, buscar formas de superá-lo. Acreditamos ainda que o discurso em torno de uma formação do aluno para a superação desse caráter excludente e competitivo está coerentemente relacionado com as finalidades da educação escolar, enquanto atividade essencialmente humana.

No entanto, nos questionamos se a educação escolar, da forma com que se encontra organizada, consegue, efetivamente, caminhar na direção de uma formação ética do aluno, através de uma formação ética do professor. Acreditamos não existir a mesma coerência entre a forma com que a educação se encontra organizada e a exigência de uma formação ética do professor e, em consequência, do aluno.

A análise de cunho reflexivo sobre a legislação que dá ordenamento jurídico à educação, nos revelou a existência de alguns fatores que evidenciam para algumas dificuldades de se almejar a pretendida formação ética e que consideramos relevantes para a nossa discussão. Trata-se dos tradicionalismos que permeiam a educação escolar nos seus mais diversos níveis de formação, da concepção liberal de educação que subordinou a ideia de uma educação formativa à de mero ensino e, a adoção de currículos sem a devida conexão com a realidade social.

Urge argumentar que a visão tradicionalista que ainda direciona os rumos da educação escolar se apresenta como um entrave a ser superado ao se pretender uma modernização do sistema educacional. Esse tradicionalismo vem sendo representado pelo privilégio de interesses que são estranhos à própria natureza da educação. Tais interesses privilegiam a formação das elites, no sentido de direcionar os rumos da educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, a concepção de uma educação para o desenvolvimento da sociedade foi, desde as suas origens, pautada pelos interesses e objetivos de uma única classe social e não pelos interesses e objetivos da coletividade. É acompanhando essa tendência tradicionalista que Borges (2013), argumenta sobre um modelo educacional vigente que privilegia uma formação propedêutica para as elites e um ensino profissionalizante para as classes menos abastadas.

A concepção liberal reforçou a visão tradicionalista de educação, uma vez que privilegiou a concepção de mero ensino ao processo educativo. Destacamos que é

através do mero ensino que a educação escolar vai contribuir para a manutenção do ideário liberal e, dessa forma, manter o aluno em uma condição de subserviência e incapacitado para os questionamentos sobre a ordem social competitiva e excludente. Isso significa que os interesses de uma pequena parcela da sociedade sejam privilegiados, em detrimento dos interesses da coletividade. Urge argumentar que um modelo educacional pautado por uma concepção de ensino, nada mais realiza do que o treinamento dos indivíduos para que se mantenham, de um lado, alheios aos efeitos dessocializantes da cultura liberal. Por outro lado, para que sirvam de instrumento para atender as demandas e as necessidades dos projetos de modernização do capital. Essa cultura liberal conduziu ao acirramento da noção de ensino como aquisição de conhecimentos e de ensino e aprendizagem. Ou seja, de uma concepção de formação pensada em termos de treinamento e organizada a partir de determinações de organismos internacionais.

O fato é que a educação de vertente liberal tem conduzido a um reforço da fragmentação do conhecimento que ainda é repassado e não construído, a uma concepção de indivíduo que precisa ser ensinado e não educado. Esse reforço acentua ainda mais o caráter competitivo e excludente vigente e que não oferece as oportunidades de uma aprendizagem crítica, reflexiva, propositiva e interventiva.

Nesse sentido, corroboramos com os apontamentos de Lombardi (2005), ao argumentar que apesar dos avanços do ordenamento jurídico educacional em dotar o país de uma estrutura educacional compatível com uma sociedade plural e democrática, é preciso reconhecer que se trata de uma democracia também liberal. E por se tratar de um regime político de vertente liberal, as políticas sociais, dentre elas e educação, tem sido operacionalizada e implementada a partir de recomendações de agências multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo.

Demo (1997) também considera que a legislação educacional vigente não caminhou na mesma direção das necessidades de uma estrutura educacional compatível com o contexto social em que vivemos ao privilegiar uma concepção de educação que não ultrapassa a de mero ensino. O ensino reflete o ambiente equivocado do mero treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, não considerando o papel do esforço reconstrutivo do aluno e nem o destaque da função do professor.

Pelo exposto, podemos observar que a despeito das propostas inovadoras e modernizadoras da educação escolar, que aparecem de forma tímida na legislação que rege a educação no país, evidenciamos uma nítida tendência em subordinar a natureza própria da educação aos interesses de ordem econômica. Essa tendência evidencia que existe numa nítida relação entre o conhecimento e o poder.

Nesse aspecto, corroboramos com os apontamentos de Apple (2006), ao considerar que existe uma relação intrínseca entre o sistema econômico e a cultura e, é claro, o conhecimento que é produzido em uma sociedade. Para o mesmo autor, a cultura capitalista atua no sentido de controlar os significados e os modos de pensamentos que utilizamos de acordo com o senso comum. O que, entendemos, se configura em uma relação de poder, uma vez que é disseminada às custas da incapacidade que os indivíduos têm de pensar de uma forma crítica e sistematizada.

Essa relação de poder encontra uma clara representação no fato de que, conforme apontado por Saviani (2008), figurou na LDB, como finalidade do ensino médio, apenas a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos que presidem a produção moderna. Compreendemos, pois, que a lei, de clara vertente liberal, se preocupou tão somente em promover o aspecto do mero ensino, deixando de lado o aspecto essencial da relação que esse processo estabelece no contexto de relações sociais. Entendemos que essa ausência de relação é estrategicamente pensada através de currículos estanques, ainda concebidos como grades, e disciplinas que não se relacionam com a realidade dos alunos e com o contexto social, que ainda predominam nas instituições escolares.

Os PCN, como norteadores do currículo escolar, se inserem nessa mesma lógica de ausência de ligação com a realidade social e com as necessidades da sociedade, na medida em que, conforme considera Dalarosa (2009), caracterizam-se por um modelo tecnicista de educação e despolitizador, uma vez que não vincula a educação com a realidade em que está inserido. Seria até mesmo incongruente esperar tal vinculação, tendo-se em vista que esses documentos foram pensados a partir da experiência educacional de outros países, mais especificamente a Espanha. Não temos aqui a pretensão de fazer uma abordagem teórica sobre as realidades educacionais entre o Brasil e a Espanha, até mesmo porque não constitui objetivo desse trabalho realizar essa análise. O que pretendemos é destacar o fato de que a realidade educacional espanhola possui, certamente, particularidades e

especificidades que se diferem das particularidades e especificidades da realidade educacional brasileira. Basta lembrar aqui a observação que Cunha (1996) faz em relação à marginalização da universidade pública brasileira na elaboração dos PCN, uma vez que para a elaboração desses parâmetros, foi privilegiada a experiência da Universidade de Barcelona, inclusive, com a contratação de um consultor espanhol.

O modelo de currículo, no formato com que é definido pelos PCN, revela que o próprio currículo não questiona os seus fundamentos, com a finalidade de permanecer na superficialidade da prática, o que revela o seu caráter tecnicista. Além do mais, essa ausência de questionamento sobre os fundamentos do currículo, revela-se como estratégia pensada para que o conhecimento permaneça ancorado no senso comum e, dessa forma, não seja convertido em um conhecimento gerador de mudanças estruturais e nem mesmo à crítica dos modelos social e educacional vigentes.

Não restam dúvidas de que o sistema educacional, da forma com que está organizado, revela a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. E não restam dúvidas também, que a concepção de homem que impera na nossa sociedade, é aquela representada pela figura do homem produtor de riquezas que serão apropriadas por uma pequena parcela da sociedade, as quais não terá o direito de usufruir. Não o homem enquanto agente humano de transformação social. Entendemos que enquanto esse mesmo homem permanecer na posição de mera peça do sistema produtivo, a sociedade, da mesma forma, permanecerá como um espaço de exclusão e marginalização, pois, conforme concebe Arduini (1975), não pode haver desenvolvimento e promoção onde não se coloca o homem em primeiro lugar.

Certamente que os princípios e finalidade de qualquer ordenamento jurídico sobre educação, não traria de forma explícita os direcionamentos educacionais contrários à formação do aluno para a cidadania, para a liberdade, para a solidariedade humana, para o seu pleno desenvolvimento e para a sua qualificação para o trabalho. Observamos, pois, que nem sempre a letra da lei, no nosso caso, a LDB, vai garantir que as finalidades da educação escolar estejam em consonância com a natureza própria da educação. Daí a assertiva de que existe uma íntima relação entre o sistema econômico e a produção do conhecimento e de que em uma sociedade capitalista, certamente, os interesses econômicos vão determinar a produção desse conhecimento.

Perguntamos, então, qual a relação da ética com a educação escolar diante do fato de que as determinações de ordem econômica prevalecem sobre a natureza própria da educação?

Compete-nos esclarecer que a ética enquanto tema transversal dos PCN, necessário a ser abordado na educação escolar, também sofre as interferências dos interesses que determinam, tanto a formação de professores, quanto a formação do aluno. Na concepção de Dalarosa (2009), os próprios PCN invertem a lógica e colocam a discussão da ética e da moral no âmbito dos subjetivismos como substituição da política social. Isso significa que a forma com que a ética é abordada nos processos formativos é substituída pela moral, na medida em que preconiza tão somente as mudanças de comportamento.

Já vimos anteriormente que a ética, enquanto ciência do comportamento moral, não pode ser confundida com um conjunto de normas e prescrições, uma vez que a sua função consiste em explicar a moral efetiva, embora, possa influenciar na própria moral. É nesse sentido que Lombardi (2005) considera que a forma com que a ética é tratada na educação escolar, revela tão somente uma abordagem centrada em preceitos morais e de conduta e não através de parâmetros metodológicos. Ao contrário de simplesmente ensinar boas maneiras para o convívio em sociedade, um adequado tratamento metodológico da ética garantiria uma discussão pautada por sólidas bases históricas e sociológicas. Ou seja, a discussão da temática ética deve estar vinculada ao processo histórico de construção da sociedade e do conhecimento, pois, conforme já apontado anteriormente por Vásquez (2010), a ética se depara com experiências sociais e históricas no terreno da moral.

Nesse sentido, um contexto de educação escolar cujos processos formativos se encontram determinados por interesses de ordem do capital, tratar a ética como um conjunto de prescrições morais, significa mantê-la na via do senso comum. O que nos revela também como estratégias para que não sejam desveladas, conforme nos mostra Apple (2006), as relações que grupos concretos estabelecem com a educação escolar, as quais produzem as condições sobre as quais o trabalho docente é realizado e, conseqüentemente, sobre as quais se dá a formação do aluno.

Portanto, conforme nos mostra Lombardi (2005), ao ser utilizada sem uma contextualização social, tal qual foi incorporada nos PCN, tanto a ética quanto a moral deixam de revelar as formas de controle que as instituições sociais, dentre essas, a

escola, se utilizam para ocultar a visão de moral e ética, a qual é oriunda de uma determinada visão de sociedade e de classe social.

No nosso entendimento, acreditamos que a ética, como tema transversal a ser abordado em todos os níveis de formação, inclusive nos cursos superiores de formação de professores, tomada como a própria moral, não se vincula à formação do professor e nem mesmo do aluno, como a capacidade de formular um pensamento crítico acerca do modelo de sociedade vigente.

Entendemos que seja necessário esclarecer sobre quais valores se fundam a ética pretendida pelo sistema educacional e sobre quais objetivos que se almejam com uma formação ética do professor. Diante do que foi exposto ao longo do percurso reflexivo, as evidências apontam para o fato de que a formação escolar se encontra fortemente vinculada ao fortalecimento do capital e que o discurso em torno de uma formação ética do professor se encontra permeado por um caráter abstrato, que contribui tão somente para a reprodução da forma de sociabilidade vigente, a qual foi exaustivamente discutida no capítulo 1 do nosso estudo.

Portanto, a análise crítica do ordenamento jurídico que rege a educação no Brasil, inclusive a formação de professores, nos revelou que os valores sobre os quais se fundam a educação escolar nos seus mais variados níveis de formação, não condizem com os princípios e fins da educação expressos na LDB, quais sejam, os princípios de liberdade e solidariedade humana e as finalidades do pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No nosso entendimento, a análise revelou que a educação escolar, da forma com que se encontra estruturada nos documentos oficiais, privilegia a qualificação para o trabalho, o que sugere a predominância dos valores exaltados por uma cultura capitalista de desenvolvimento material e econômico.

Em uma cultura que privilegia os valores de ordem material, entendemos que a cidadania e a liberdade ficam restritas à esfera do consumo de bens e serviços; o pleno desenvolvimento de educando fica reduzido à mera aquisição de habilidades e competências necessárias para o processo produtivo e, a solidariedade humana se restringe a ações assistencialistas que não visam a promoção dos indivíduos à condição de sujeitos de participação e construção social.

Acreditamos, pois, que uma formação ética do professor transcende a abordagem do que Dalberio (2015) chama de educação pelas circunstâncias. Urge, para o mesmo autor, uma formação mais ampla do professor que abarque os fundamentos políticos, filosóficos, éticos e culturais, a qual possa proporcionar ao aluno as possibilidades de alcançar a concreta cidadania, usurpada pela ideologia burguesa.

Acreditamos que uma definição de formação ética do professor estaria circunscrita à necessidade de se estabelecer o diálogo necessário entre a ética, a política e a educação. A ética enquanto ciência do comportamento humano e profissional, as políticas educacionais enquanto reflexo da visão de homem e de sociedade e a educação enquanto projeto de sociedade a partir dos valores próprios da educação.

Portanto, consideramos que um questionamento acerca dos valores vigentes que determinam os rumos da educação escolar e da formação de professores, constitui um primeiro passo para uma concreta abordagem ética da educação e da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o estudo, temos a nítida compreensão que não atingimos o ponto final, uma vez que percebemos que prevaleceram mais indagações que respostas. A prevalência das indagações sobre as respostas não significa que os nossos objetivos não foram alcançados. Muito pelo contrário. Além dos objetivos delimitados no estudo, outros ainda foram vislumbrados, na medida em que ficou clara a percepção de que a discussão não se esgota no fato de termos desvelado os valores presentes na organização da educação escolar.

Dada a complexidade da temática do nosso estudo, nos sentimos até mesmo autorizados a argumentar que as reflexões apresentadas constituem uma introdução para posteriores estudos que pretendam uma abordagem ética na formação de professores.

Se de um lado, vislumbramos diversos outros desdobramentos que o nosso estudo pode conduzir, de outro, nos revelou aspectos de relevante importância a serem considerados ao se pretender a abordagem de uma educação escolar e de uma formação do professor, com vistas a alcançar a transformação social.

Percebemos que apesar dos discursos favoráveis para tal propositura, existe a carência de uma decidida opção política para que a educação escolar, através da inegável contribuição do professor, possa operar transformações no quadro social, consideradas como alternativas de emancipação da ordem vigente.

A educação escolar não é capaz, por si só, de fornecer tais perspectivas emancipadoras, dados os seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Seria até mesmo um ato de extrema ingenuidade esperar que, em uma sociedade onde as instituições sociais assumem a função de reproduzir a conformidade, a educação escolar assuma a tarefa de romper com a lógica mercantilista de educação e de sociedade. No nosso entendimento, acreditamos que seria até mesmo um ato de crueldade depositar todo o peso de uma ação transformadora sobre a instituição escolar e sobre o professor. Até mesmo porque a escola não é a única instituição social que promove a conformidade.

Acreditamos que a educação escolar deve ter clara para si a sua função social, expressa de forma clara na LDB, de formar o indivíduo para a cidadania e para o trabalho, sem perder de vista que a formação para o trabalho não se reduz a uma

perspectiva de mercado, mas a uma perspectiva ontológica de trabalho. Uma perspectiva a partir da qual o indivíduo possa se concretizar enquanto cidadão, portanto, vinculada à função de formar o indivíduo para a cidadania, entendida como a condição do indivíduo no pleno gozo dos direitos civis e políticos do Estado e dos seus deveres para com este.

E como um processo educativo escolar não se faz sem a presença do professor, percebemos que a formação desse profissional deve constituir-se a partir de uma consciência política e ética da sua práxis. O termo práxis é empregado aqui para designar o conhecimento que o professor deve ter da sua prática habitual, a qual deve estar estreitamente relacionada com os princípios e finalidades da educação escolar. Acreditamos que em posse dessa clareza, o professor poderá auxiliar o seu aluno a compreender que a consciência ética e política é indispensável para uma ação humana de conquista da condição de cidadão.

Tal qual percebemos que não existe uma distinção entre formação para o trabalho e para a cidadania, uma vez que uma está intrinsecamente atrelada à outra, percebemos também que deve existir uma relação intrínseca entre as finalidades da educação escolar e as finalidades do trabalho docente. Assim, ao percebermos que as diretrizes educacionais vigentes não direcionam para uma concepção ética e política de educação, vislumbramos que a formação do professor deve estar inserida em uma perspectiva de reflexão acerca das finalidades do trabalho docente. Partindo-se do princípio de que toda mudança é política, pois, exige uma opção, vislumbramos que esse movimento de volta da consciência sobre si mesmo é que vai determinar a opção do professor em relação ao processo de formação do seu aluno.

Assim, se estabelece o diálogo necessário da formação do professor com a ética, a política e a educação. Com a ética, enquanto ciência do comportamento humano, porque vai estabelecer a reflexão acerca da sua prática enquanto agente de formação ética e política de outros indivíduos; com a política, enquanto norteadora dos processos formativos, porque vai estabelecer a devida relação que deve existir entre a sua prática e as políticas educacionais e, finalmente, com a educação, enquanto atividade essencialmente humana, porque vai estabelecer a compreensão de que a formação do aluno deve se dar em uma unidade formativa, visando a formação do aluno dentro de uma indissociável formação para o trabalho e para a cidadania.

Então, percebemos que ao final do nosso percurso reflexivo, conseguimos estabelecer uma relação da ética com a formação do professor que permite desvendar questões conceituais e teóricas necessárias à compreensão da atividade docente com um projeto de construção social.

Partimos de uma perspectiva de que a ética na formação do professor se insere em um conjunto de competências profissionais que o capacite a formar o seu aluno para a cidadania. Nesse caso, acreditamos ser mais oportuno falar em uma formação política do professor, uma vez que a cidadania, entendida como a esfera dos direitos e deveres do cidadão, se inscreve no campo das políticas públicas e sociais, as quais viabilizarão ou não a inserção e a participação do indivíduo na vida social.

A ética na formação do professor não se reduz tão somente à formação do aluno para a cidadania. Ao promover o diálogo necessário com as instâncias da ética, da política e da educação, o professor amplia a sua compreensão acerca da sua função enquanto agente de formação ética e política do seu aluno. Conseqüentemente, o aluno terá a oportunidade de promover o mesmo diálogo e, da mesma forma, estabelecer a clareza acerca da sua função na vida em sociedade, a qual, certamente, não se resume tão somente à de mera peça do processo produtivo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hanna Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIN NETO, R. C.; ROSITO, M. M. B. **Ética e moral na educação**. Rio de Janeiro: Wack Ed., 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARDUINI, J. **Homem libertação**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1975.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARCELOS, V.; MADERS, S. Filosofia e educação: uma conversa com Humberto Maturana. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Orgs). **Filosofia e educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Paulo: EduFSCAR, 2014.
- BAUMAN, Z. **A ética é possível em um mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BORGES, M. C. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. Ética e educação. In: TORRES, J. C. B. (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis, RJ: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014.
- CAHUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- COMPARATO, F. K. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

- CORTINA, A. **Ética mínima**: introdução à filosofia prática. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60 – 72, nov. 1996.
- DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.
- DALBERIO, O. Afinal, quem é e como se forma o professor? In: DALBERIO, O.; GOMES, L. L. Z. (Orgs.). **Pressupostos éticos para a educação**. Uberaba, MG: UFTM, 2015.
- DEMO, P. **A Nova LDB**: ranços e avanços. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREIRE, P. **Educação como política da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- _____. Prefácio. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, R. S: Artmed, 1998.
- _____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, R. S: Artmed, 1998.
- GUZZO, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- IANNI, O. **Sociologia e sociedade no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, J. F. L. **Reconstrução da tarefa educativa**: uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LOMBARDI, J. C. Ética, educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

REPA, L. Reconhecimento da diferença na teoria crítica. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATO, N. D. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RICCI, R. **O perfil do educador para o século XXI**: de boi de coice a boi de cambão. Campinas: INICAMP/IFHC, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, H. P. **Pragmática da linguagem e ensino de ética**: quando falar não é fazer. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes**: podemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.