

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

CLÁUDIA CABRAL REZENDE

FORMAÇÃO ÉTICA DO JOVEM EDUCANDO

UM PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Araraquara
Maio de 2006

FORMAÇÃO ÉTICA DO JOVEM EDUCANDO
UM PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras / UNESP – campus de Araraquara (Área de Concentração: Educação Escolar).

Orientadora: **Prof^ª. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva**

CLÁUDIA CABRAL REZENDE

FORMAÇÃO ÉTICA DO JOVEM EDUCANDO

UM PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR(A)

COMISSÃO JULGADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dra. *Sonia Aparecida Ignacio Silva*

2º Examinador: Prof^ª Dra. *Sonia Maria Ribeiro de Souza*

3º Examinador: Prof^ª Dra. *Maria Helena Bittencourt Granjo*

4º Examinador: Prof^ª Dra. *Paula Ramos de Oliveira*

5º Examinador: Prof^ª Dra. *Sueli Aparecida Itman Monteiro*

Araraquara, 29 de maio de 2006.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão à *Profª Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva*, minha estimada orientadora, que me ajudou a vencer tantas dificuldades nessa trajetória.

Agradeço à CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior*, pela bolsa de estudos concedida; aos membros da banca examinadora pelas contribuições oferecidas; às *crianças e adolescentes* que participaram voluntariamente deste trabalho; à *Gabi* e à *Carol*, pelo carinho e companheirismo; aos professores *Josmar* e *Rita*, profissionais exemplares e, acima de tudo, grandes amigos, pelo infatigável apoio e dedicação.

Meus eternos agradecimentos aos *meus pais* pela dedicação dispensada.

Que o homem se dirige ora para o bem... ora para o mal..., como fala o coro de Antígona, é o ensinamento da tragédia grega, que funda uma ética do humano enquanto mortal, enquanto busca de experiência de si mesmo. Na medida em que o homem começa a organizar sua vida socialmente, a ética se estabelece na busca de orientações para o agir que tragam um certo equilíbrio entre a pulsão irracional e o domínio das paixões pela razão (...) A ética se instaura no espaço dessa ambigüidade, reconhecendo, por um lado a fragilidade do humano com suas paixões e, por outro, a tentativa permanente de construir normas que regulem a convivência humana para além da particularidade.

(HERMANN, 2001, p.11).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
• FORMAÇÃO ÉTICA E AXIOLÓGICA DO JOVEM EDUCANDO: ALGUNS PONTOS DE PARTIDA	17
• PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	21
CAPÍTULO I:	
ÉTICA, VALORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO JOVEM	25
1.1 CONCEPÇÃO DE ÉTICA E VALORES A PARTIR DO OLHAR DO EDUCANDO	26
1.2 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: PERCEPÇÃO SOBRE ÉTICA	29
1.3 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: A BUSCA DE VALORES SIGNIFICATIVOS	52
1.4 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: LEVANTAMENTO DE CATEGORIAS AXIOLÓGICAS	59
CAPÍTULO II:	
ÉTICA, MORAL, VALORES: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL DO JOVEM	67
2.1 A BUSCA DE UM MARCO CONCEITUAL DE ÉTICA / MORAL / VALORES PARA A EDUCAÇÃO	68
2.2 A CRISE DE VALORES ÉTICOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	82

2.3 ÉTICA E MORAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UM CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	93
--	----

CAPÍTULO III:

EDUCAÇÃO A PARTIR DE VALORES SIGNIFICATIVOS PARA O JOVEM.	99
3.1 INDÚSTRIA CULTURAL E PROCESSO DE (SEMI)FORMAÇÃO VALORATIVA DO JOVEM	100
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES	114
3.3 EDUCAÇÃO E VALORES ATRAVÉS DA SENSIBILIZAÇÃO DO JOVEM EDUCANDO: UMA ALTERNATIVA	120
PROPOSTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
BIBLIOGRAFIA GERAL	135
ANEXO I – QUESTÕES SOBRE OS VALORES SIGNIFICATIVOS	139
ANEXO II – LETRA DAS MÚSICAS TRABALHADAS COM OS JOVENS NA PESQUISA EMPÍRICA	142
RESUMO	146
<i>ABSTRACT</i>	147

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de pesquisa para fins de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma investigação teórico-bibliográfica e empírica que buscou discutir o processo de formação ética do jovem educando¹ e de construção de sua identidade, atentando-nos especificamente ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Araraquara, localizada no interior de São Paulo.

Nesse estudo procuramos verificar quais valores a escola deve (re)construir, a fim de "concorrer" com a realidade extra-escolar, e quais habilidades e competências devem ser almejadas no processo educacional diante de tais valores.

O interesse pelo trabalho com a formação de jovens educandos iniciou-se na graduação, ao atuar como profissional de apoio no Projeto de Pesquisa-ação: *A Escolha Profissional: necessidades e aspirações dos jovens concluintes do 2º grau*, na UNESP de Araraquara, durante os anos de 1993 a 1996².

¹ De acordo com o *Estatuto da criança e do adolescente*, no artigo 2º da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é considerada criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Nessa tese utilizamos o termo "jovem educando" para definir o sujeito da pesquisa realizada, formado por crianças e adolescentes de 10 a 16 anos de idade.

² Esse projeto de pesquisa-ação foi coordenado pela Profª Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, financiado pelo PIBIC/CNPq e pela FUNDAP. Teve origem em um programa de atuação desenvolvido junto a Unidade Auxiliar - Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite" (CEAO), da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, o qual visou não só a prestação de serviços a comunidade, mas também teve por objetivo possibilitar a capacitação específica de profissionais e estudantes.

A finalidade dessa pesquisa-ação era auxiliar o jovem na compreensão da sua realidade social, econômica, política e cultural de modo que este pudesse fazer opções mais conscientes e críticas quanto ao desempenho de sua atividade produtiva. Dessa forma, investigamos o problema das necessidades e aspirações de cada jovem investigado e seus valores históricos, sociais e psicológicos.

A partir daí, a preocupação com o processo de formação da identidade do jovem veio a ser intensificado e melhor definido.

Durante a pós-graduação, no curso de mestrado, elaboramos uma dissertação intitulada: *Parâmetros Curriculares Nacionais da intenção à ação: análise crítica da Introdução e Temas Transversais*³.

Nesta dissertação demos continuidade à pesquisa sobre a formação do jovem educando, realizando uma breve apresentação e análise dos vários Temas Transversais: Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo e Ética, num recorte que visou compreender, a partir de uma análise crítica, alguns dos componentes fundamentais dos documentos: *Introdução e Temas Transversais* elaborados para a formação de jovens do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Através desse estudo buscamos verificar quais as intenções fundamentais expressas no documento original (Introdução e Temas Transversais) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na bibliografia sobre o assunto; procuramos verificar em que medida alguns professores compreendem tais intenções

³ REZENDE, Cláudia C. *Parâmetros Curriculares Nacionais da intenção à ação: análise crítica da introdução e temas transversais*. Dissertação de Mestrado – UNESP/Araraquara, 2001.

e finalmente verificar até que ponto a intenção expressa na proposta dos PCN chega à ação.

A partir daí, considerando a trajetória de investigação trilhada, decidimos dar continuidade ao trabalho, priorizando o tema ética⁴ que vem sendo um dos mais polêmicos e significativos nas discussões voltadas à educação.

Ao realizar um levantamento teórico-bibliográfico de publicações sobre ética, concomitante às entrevistas e observações sistemáticas executadas em algumas escolas públicas que lecionei, várias indagações emergiram, principalmente no que diz respeito à educação de jovens do Ensino Fundamental (sujeitos de investigação da parte empírica desse estudo).

A ética também foi constatada como tema de grande relevância no decorrer da apresentação de uma consultoria que realizamos a orientadores educacionais do ensino fundamental⁵.

Durante a apresentação e discussão dos Temas Transversais, orientadores educacionais participantes do curso acima destacaram o trabalho com a ética como o que mais gera polêmica na educação escolar.

Segundo depoimentos desses orientadores, muitos professores se queixam por terem que ensinar regras básicas de educação e boas maneiras aos alunos, função que outrora eram realizada pela família.

Além disso, a crise de valores éticos por parte dos jovens educandos foi considerada um dos fatores mais agravantes no processo de ensino-

⁴ Ética foi um dos Temas Transversais apresentados e brevemente discutido na dissertação de mestrado.

⁵ Consultoria intitulada: “Orientador Educacional - Identidade e função”, destinado aos orientadores educacionais da rede pública do município de São José dos Campos - SP (outubro/novembro de 2001). Nesse curso foram trabalhadas questões como a identidade do educador e do educando.

aprendizagem. Conforme depoimento: “...os alunos não respeitam mais, não obedecem, não dialogam, tornam-se agressivos, mostrando ausência de limites.”⁶

Foi também diagnosticado como o maior “concorrente” da educação recebida nas escolas a grande influência da mídia, que vem atuando como um agente educacional cada vez mais responsável pela formação valorativa do jovem.

A partir de tais fatores, consideramos, portanto, a necessidade de realizar uma investigação que pudesse constatar em que medida são compreendidos os valores éticos inseridos no processo educacional, partindo da compreensão de ética do jovem educando, procurando identificar quais mecanismos e processos educacionais a serem desenvolvidos pelos educadores que poderiam contribuir para a formação ética do educando.

Decidimos, dessa forma, dar continuidade ao processo de investigação, optando por concorrer a uma vaga no Doutorado, com a pretensão de trabalhar na linha de pesquisa Epistemologia do Trabalho Educativo.

Um dos objetivos era verificar quais os parâmetros em que podemos nos basear para a definição do que é certo ou não na formação ética do jovem educando, tendo como ponto de partida uma reflexão sobre a ética e os valores significativos, tal como são recebidos e compreendidos por eles através do processo educacional.

Procurou-se, a partir disso, organizar uma discussão sobre a formação ética do jovem e os valores considerados por ele significativos para a

⁶ Depoimento de uma professora participante da consultoria anteriormente especificada (conf. nota 5).

(re)construção de sua identidade, partindo da sua própria compreensão acerca do tema.

Buscamos, também, compreender os processos sociais e psicológicos produzidos e reproduzidos pelas atuais relações sociais de dominação que vêm interferindo, com sua força sedutora de valores fortemente ideológicos, no processo de formação do jovem. Isso tudo ocorre, segundo hipótese levantada neste trabalho, pela crise conseqüente da vulnerabilidade afetiva e moral do homem na sociedade atual.

É possível dizer que, neste início do terceiro milênio, vivemos numa sociedade fortemente marcada, de um lado, por um assustador crescimento das desigualdades materiais entre classes, e de outro, por oposições, freqüentemente irreconciliáveis, entre fundamentalismos étnicos e religiosos.

Entramos na era da globalização, do acelerado desenvolvimento tecnológico e científico, da economia de mercado. Porém, em meio a esse progresso constatamos que quanto mais universalmente o sistema pós-industrial exige de cada um que se deixe assalariar, mais se acentua a tendência em transformar os que não foram absorvidos pelo mercado.

Sendo assim, presenciamos um crescente processo de individualização do ser humano que passa a viver numa constante necessidade de mudança e atualização para que possa atuar nas mais diversas funções exigidas pelo mercado, obrigando-o, portanto, a cuidar de sua própria vida, diante de um verdadeiro “... ‘salve-se quem puder’ expresso no culto do individualismo e naquelas

formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão.”(FREDERICO, 1997, p. 182).

Como consequência, as pessoas vêm assumindo, em face das outras, uma relação cada vez mais individualista, calculista e racional, tornando-se seres cada vez mais frios e apáticos⁷.

As aceleradas mudanças do sistema pós-industrial estão produzindo quebras, rupturas que hoje reclamam instâncias institucionais distintas das tradicionais para a socialização e para a educação.

A família e o mundo do trabalho não são mais os mesmos. Vivemos em um mundo mais flexível, o que faz com que as mudanças ocorram também em relação aos padrões de comportamento, de sexualidade, de consumo, de educação e de relações pessoais.

A família patriarcal do século XIX entrou em declínio. Na atual sociedade pós-industrial, a instituição familiar deixou de ser a célula *mater*. A maioria dos jovens não encontra mais, hoje, na família, a sua referência fundamental, o seu horizonte.

Ao que tudo indica, a instituição familiar cada vez mais vem se omitindo em relação a essa tarefa de transmissão de valores. A família torna-se cada vez menos decisiva em dirigir a adaptação do indivíduo à sociedade e o conflito pai-filho vem deixando de constituir o conflito modelo, contribuindo para ocasionar à juventude um maior enfrentamento de contradições em termos dos valores que a mesma deve considerar para sua formação.

⁷ Esta aparente apatia humana foi inicialmente constatada por Adorno (1995) ao analisar as mudanças ocorridas na sociedade a partir da Ilustração, conforme veremos no decorrer desse estudo.

Segundo Marcuse (1968), os valores dominantes eram transmitidos pessoalmente. Contudo, sob o domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista, o átomo genérico tornou-se diretamente um átomo social. Sendo assim, as agências extra-familiares passaram a transmitir valores primordiais, ocasionando uma crise de valores.

Diante desta crise de valores e da quebra de paradigmas, as normas da tradição caíram em desuso, surgindo, muitas vezes, um inevitável vazio no jovem, criado pela falta de normas.

Pode-se notar, portanto, certa ruptura dos moldes tradicionais em relação às identidades e, conseqüentemente, das formas adequadas ou inadequadas de ser e de agir. Essas transformações vêm produzindo grandes desarranjos nas instituições sociais, evidenciando-se, assim, a necessidade de encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização.

Presenciamos um desenvolvimento cada vez mais acelerado da tecnologia, da automação, da informatização e da telecomunicação. Para que o homem possa se inserir no concorrido mercado de trabalho exige-se que haja uma valorização da sua individualização, enfatizando-se a reprodução de um conhecimento pragmático e utilitário.

Porém, Horkheimer & Adorno (1985) constataram a impossibilidade de sobrevivência do sujeito autônomo e emancipado neste universo em que o caráter pragmático e utilitário de suas relações com a natureza e com o outro tende a se tornar o seu horizonte do pensar e do sentir.

Encontramo-nos, então, no cerne de uma crise ética, pois além da crescente impossibilidade dos já superados valores éticos determinarem nossas vidas,

difícilmente estamos conseguindo propor novos ideais que, de alguma maneira, se articulem à tradição.

O que prevalece atualmente é uma ideologia do bem estar, compreendido como o mais legítimo produto da “indústria cultural”⁸, no que exerce o domínio sobre os mais íntimos desejos dos indivíduos.

Nesse sentido, predomina não mais a divulgação de valores e virtudes, mas a insistência de que se deve garantir o sucesso a todo custo, como único caminho que possa conduzir à felicidade.

Frente ao atual empobrecimento da formação e do desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, Adorno (1985) adverte que a humanidade se encontra caminhando em passos largos para a prática de atos cruéis contra aqueles que consideramos diferentes de nós.

Os autores supracitados – considerados grandes pesquisadores das influências e conseqüências da sociedade após Auschwitz – temem que ocorra um retorno à barbárie. Porém, atualmente, atos cruéis podem ser constatados, por exemplo, e com considerável freqüência, através da mídia: notícias de jovens que realizam espancamentos de indigentes, de menores, de familiares, discriminações e preconceitos contra negros, índios, homossexuais e mulheres.

Enquanto isso, dentro das escolas, a crescente valorização dos direitos dos alunos tem levado muitos professores a abandonar estratégias “tradicionais” de educação (como a punição, por exemplo), nas quais, outrora,

⁸ Expressão inicialmente utilizada por Adorno em parceria com Horkheimer em substituição ao termo “cultura de massa”, na obra intitulada *Dialética do esclarecimento*. Esse tema será aprofundado no decorrer da pesquisa. Ver: Horkheimer (1985).

encontravam segurança. No entanto, os professores não adquiriram ainda novas competências de intervenção para lidar com situações como as referidas acima.

Quais seriam, então, os valores que as escolas deveriam considerar para concorrer com essa realidade extra-escolar, que muitas vezes aposta na violência e envilece a vida, as normas e os valores éticos?

Para Silva (2000), as mudanças culturais ocorridas em qualquer que seja o tipo de sociedade ocasionam, diretamente, uma notável influência em seu processo educativo. Atentando a essas mudanças e aos problemas por elas ocasionados, procurou-se introduzir um debate sobre valores no sistema educacional brasileiro, por exemplo, através da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Subirats (2000), ao escrever sobre os desafios educacionais para o século XXI, afirmou que os debates sobre valores iniciaram-se porque o sistema educativo é a instituição que mais recebe críticas quando os desmandos de uma juventude violenta tornam-se públicos. E isso em geral ocorre devido às conseqüências negativas da falta de socialização normativa, verificadas através de comportamentos agressivos, da falta de motivação e falta de projeto pessoal por parte das gerações mais jovens.

Tais discussões sugerem mudanças no sistema educativo, apontando, invariavelmente, para a questão ética, uma vez que as conseqüências dessa falta de socialização normativa referem-se a procedimentos, normas, condutas e valores.

Sendo assim, instigados pelos problemas aqui apontados, e convictos da possibilidade de mudança no papel do professor e da função da escola para acompanhar as atuais transformações sociais e educacionais, surgiu o interesse

em investigar aspectos referentes à juventude escolar brasileira, sua formação ética e os valores considerados significativos para essa formação.

- FORMAÇÃO ÉTICA E AXIOLÓGICA DO JOVEM EDUCANDO:
ALGUNS PONTOS DE PARTIDA

Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema ética, várias indagações emergiram. Preocupamo-nos, porém, em direcionar tais questões à educação de jovens, tornando-os, assim, sujeitos da presente investigação.

No entanto, até o momento, desconhecemos a existência de estudos dedicados a análises teórico-bibliográficas sobre ética e valores, no âmbito educacional, que focalizem a concepção do jovem educando sobre o tema. Considerando este fato, constatamos a relevância da elaboração do presente estudo.

Entre as questões de pesquisa que contribuiriam para aguçar ainda mais nosso interesse sobre o assunto, destacamos as seguintes:

Como o educador deve atuar no processo educacional dos jovens das mais diversas realidades socioeconômico culturais – atentando especificamente à atual sociedade capitalista brasileira –, procurando contribuir positivamente para sua formação moral e ética?

Qual é a finalidade atual da educação escolar?

Qual é o currículo que a escola deve construir e para onde orientar suas ações?

Cabe lembrar que a educação não envolve apenas a escola. A formação do jovem também ocorre em outras instâncias sociais que transmitem valores (religiosos, familiares, sociais, valores transmitidos pela mídia, etc.).

Sendo assim, apesar das questões relacionadas à ética serem contempladas, de certo modo, no currículo escolar, deve-se considerar que as relações extra-escolares do jovem também expressam uma dimensão ética a ser considerada.

Nossa hipótese inicial de pesquisa consiste na idéia de que o poder de sedução da mídia pode ser considerado um dos maiores concorrentes da educação escolar, principalmente no que diz respeito aos jovens educandos. Atentamo-nos ao fato de que a constante influência da mídia vem atuando como um poderoso agente formador de valores e de opiniões, tornando-se cada vez mais responsável pelo processo de semiformação⁹ do jovem.

Ressaltamos, assim, que a mídia (televisão, rádio, jornais, revistas, *internet*) no confronto com as demais instituições sociais, tem demonstrado grande poder de influência. Portanto, como possante veículo de comunicação de massa e produto da indústria cultural (o que será discutido posteriormente), a mídia tornou-se grande responsável por consideráveis mudanças ideológicas, de valores, de modelos de comportamento, de hábitos, costumes e crenças, concorrendo fortemente com as demais instituições sociais para o desenvolvimento de atitudes que expressem essas mudanças.

Nesse sentido, os elementos valorativos fortemente ideológicos, difundidos pelos diversos mecanismos sociais presentes no cotidiano dos indivíduos sob a forma de senso comum, vêm contribuindo significativamente na maneira pela qual estes indivíduos pensam e agem.

⁹ O termo “semiformação” (*Halbbildung*) foi utilizado por Horkheimer & Adorno (1985), no livro *Dialética do esclarecimento*. Conforme os autores, o processo de semiformação contribui para o desaparecimento da auto-reflexão crítica e da experiência formativa do sujeito (esse termo será melhor apresentado e discutido no Capítulo III desta tese)

Como, então, educar o jovem, a fim de contribuir para que ele possa construir sua identidade frente a toda essa considerável influência externa? Que tipos de conhecimentos seriam necessários para a formação dessas novas gerações? Quais as demandas sociais e para onde devemos orientar as ações educativas?

Diante de tais fatores, que atitudes, habilidades, competências devem ser almejadas? Quais são os parâmetros em que podemos nos basear para a definição do que é certo ou não na formação ética do educando?

O enfrentamento de tais indagações levou-nos a delimitar a formação ética do jovem educando como nosso objeto de investigação, considerando os impasses que a educação vem sofrendo nesse início de milênio, atentando-nos para a influência da indústria cultural no processo de formação da juventude.

Cabe justificar que esta investigação restringiu-se ao período da pré-adolescência e da adolescência pelo fato de serem estas, fases fundamentais para a (re)construção da identidade do sujeito, consideradas períodos de conflitos específicos, de rebeldia e de crise. Nessas fases do desenvolvimento, geralmente as relações do sujeito consigo, com a família e com a sociedade estão sendo (re)elaboradas.

As informações necessárias para responder às questões de pesquisa aqui apresentadas foram coletadas através de investigação teórico-bibliográfica – que proporcionou o suporte teórico às nossas análises e reflexões – e de pesquisa empírica, a partir da aplicação de questionário, observação sistemática, e atividades desenvolvidas com os jovens sujeitos da pesquisa.

Esclarecemos, também, que não foi objetivo dessa investigação encontrar resposta para todas as questões apontadas, na medida em que elas abarcam um grande leque de possibilidades de estudo, percorrendo desde o campo da política educacional internacional, nacional, até questões do cotidiano da sala de aula e questões sociais. Elas surgiram aqui, no entanto, apenas para contextualizar a problemática da pesquisa e justificar sua relevância.

Em suma, a partir do exposto o problema de pesquisa pode ser assim enunciado: como inserir noções éticas e valores nas ações da escola, de forma a proporcionar sua recepção e compreensão crítica, garantindo a significação dos mesmos no processo formativo do jovem?

Partimos da conjectura de que a indústria cultural, fruto da sociedade capitalista globalizada, se tornou a influência social e psicológica que mais determina a vulnerabilidade afetiva e moral dos jovens que são movidos pela força sedutora de seus valores fortemente ideológicos, produzidos e reproduzidos através das atuais relações sociais de dominação nela presentes.

Consideramos que o aprofundamento da análise e a compreensão desse pressuposto poderão contribuir para a elaboração de novas propostas educacionais que possam reestruturar seus valores de forma que sejam aplicados em outras dimensões de âmbito educacional e até mesmo social.

- PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A estrutura metodológica desta pesquisa respaldou-se no uso da fonte teórico-bibliográfica e da fonte empírica. Procuramos realizar essa investigação confrontando a pesquisa de campo com a análise teórico-bibliográfica, na intenção de relacionar dialeticamente a realidade com a teoria, ressaltando, assim, nossa preocupação com a *praxis*.

A pesquisa empírica efetuou-se concomitante à pesquisa teórico-bibliográfica. Cumpre esclarecer que o trabalho de campo foi complementar em relação à fonte teórico-bibliográfica e serviu como referência às questões que abarcaram todo o processo investigativo.

O estudo, portanto, teve a intenção de confrontar a realidade com a teoria, num processo de cruzamento de dados e informações obtido por meio de aplicação de questionários, de observações sistemáticas e da pesquisa teórico-bibliográfica.

Os sujeitos da pesquisa de campo foram alunos do terceiro e quarto ciclos de uma escola pública de zona periférica do município de Araraquara, interior de São Paulo.

O processo de investigação empírica foi realizado com 84 jovens estudantes (57 do sexo feminino e 27 do sexo masculino), alunos de duas turmas do terceiro ciclo e uma sala do quarto ciclo do ensino fundamental, na faixa etária de 10 a 16 anos, que cursavam no período matutino.

Essa etapa da investigação ocorreu através da aplicação de questionários e de observações sistemáticas realizados com alunos do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) na intenção de investigar, inicialmente, em que medida é compreendida a ética, inserida no processo ensino-aprendizagem, e quais são os valores que o jovem considera significativos para a sua formação, tomando por base a visão dos mesmos.

Convém esclarecer que os resultados desta investigação empírica não implicam no processo de generalização das informações coletadas.

A análise dos questionários e das observações sistemáticas foi fundamentada a partir da proposta de Adorno (1995), no livro *Educação e Emancipação*, em que o autor revela a análise de conteúdo, ou seja, a *content analysis* como a técnica de investigação qualitativa mais apropriada para expor à pesquisa determinadas camadas do inconsciente das pessoas, ou seja, através da análise dos próprios fenômenos, em que seria possível inferir mais ou menos o significado das conseqüências dos fenômenos para as pessoas, mesmo que este efeito não possa ser registrado.¹⁰

Optamos por realizar o processo de pesquisa empírica com educandos do ensino fundamental, por considerarmos esta etapa decisiva para a construção da identidade do jovem.

Cabe lembrar que a escola pública selecionada atende a clientela de uma região periférica da cidade, composta por educandos cujas famílias, em sua

¹⁰ Essa técnica é melhor explicada por Bardin (1991) e por Maria Laura FRANCO (2003).

grande maioria, possuem um baixo nível socioeconômico, conforme constatado ao verificar as fichas pessoais de tais alunos¹¹.

Sobre o trabalho com a fonte teórico-bibliográfica, foram utilizados livros, textos, documentos e revistas de autores que estudaram a formação moral do homem à luz das doutrinas éticas do mundo antigo e da modernidade, buscando checar os limites e o alcance de sua herança na sociedade e educação contemporâneas.

Apoiamo-nos, também, em autores que teorizaram sobre a crise de valores éticos, tendo como referencial o debate e as polarizações entre o ideário frankfurtiano, analisando principalmente alguns pensadores considerados expoentes da Escola de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse; e os chamados pensadores da atualidade, entre eles, Flexa, Hermann, Subirats, Chauí, MacIntyre, Silva, Dutra, Heller, entre outros.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta a investigação empírica realizada com os jovens, discutindo os resultados obtidos. Desta investigação resultaram indicações importantes que evidenciam como a ética, na sala de aula, é compreendida pelos jovens pesquisados e quais são os valores considerados significativos para a sua formação. Isso possibilitou que, no decorrer da pesquisa, realizássemos um confronto de tais dados com a investigação teórica.

No segundo capítulo, procuramos, inicialmente, buscar um marco conceitual de ética e traçar uma breve trajetória da ética e da moral na educação

¹¹ Entre os jovens investigados constatamos que vários vivem com parentes: tios ou avós (21), porém, a maioria vive com os pais ou com um dos pais (63). Poucos trabalham para ajudar na renda familiar (8), vários cuidam da casa e/ou dos irmãos mais novos enquanto pais ou parentes trabalham fora (47). A média da renda familiar é de aproximadamente 2 salários mínimos por família.

brasileira, com a finalidade de discutir a inserção da ética no atual processo educacional escolar. Realizamos, também, um estudo conciso de textos que tratam da inserção da ética nas escolas, a partir das atuais propostas educacionais brasileiras, enfatizando o processo de educação no ensino fundamental, atentando-nos para os 3º e 4º ciclos, por se tratar do período escolar em que foi realizada a parte empírica da pesquisa. Concomitantemente a esse processo, confrontamos as investigações teórico-bibliográficas com a pesquisa de campo, utilizando-nos do diagnóstico das questões que abrangeram a formação ética e valorativa do jovem na (re)construção de sua identidade.

No terceiro capítulo partiu-se da análise do poder de sedução da indústria cultural como um dos maiores concorrentes da educação escolar, principalmente no que diz respeito à formação valorativa do jovem educando. Confrontando os valores considerados significativos pelo jovem, no seu processo de (re)construção de identidade, com as teorizações em voga, buscou-se discutir a possibilidade do trabalho com os valores no âmbito escolar e uma proposta de educação pela sensibilidade.

Finalizando o estudo, apresentamos sugestões de atuação, aos educadores, visando ao processo de formação do jovem, amparados em fundamentos éticos e valores significativos. O objetivo dessa proposição foi o de incitar a reflexão dos educadores sobre suas ações no âmbito educacional.

CAPÍTULO I

ÉTICA, VALORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO JOVEM

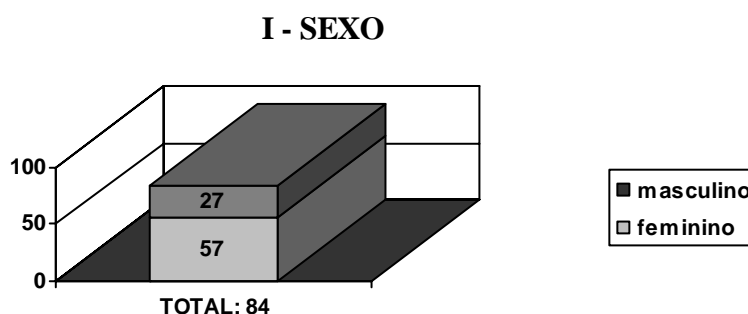
Não existem regras fixas, estradas sinalizadas, nem bússola para nos indicar o caminho. Haveremos de abrir a picada, ao caminhar. Saberemos fazer uso de nossas singularidades, de nossos sentidos, de nossa razão e de nossas paixões, para colocá-las a disposição de um projeto de sociedade mais justa. Um tal projeto é, ao mesmo tempo, solitário e coletivo, ético e estético, científico e político.

(CARVALHO, 1998, p. 47)

1.1 CONCEPÇÃO DE ÉTICA E VALORES A PARTIR DO OLHAR DO EDUCANDO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos que foram utilizados para a realização da investigação empírica, os dados coletados e tecer algumas considerações sobre os mesmos, procurando encaminhar as questões diagnosticadas a serem posteriormente trabalhadas no confronto com a análise teórico-bibliográfica.

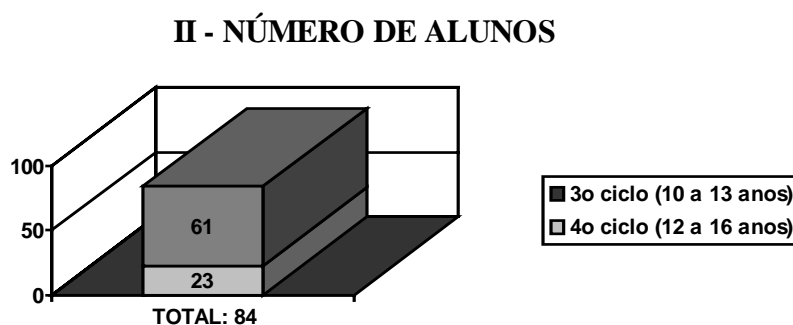
Conforme já apresentado anteriormente, para a realização da pesquisa empírica foram selecionados como sujeitos do processo de investigação empírica 84 jovens estudantes, sendo 57 do sexo feminino e 27 do sexo masculino, conforme a tabela abaixo:



No período da pesquisa os alunos cursavam o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, no período diurno.

A investigação foi realizada com alunos pertencentes a duas salas de aula do terceiro ciclo (uma composta por 32 alunos e outra por 29, na faixa etária

de 10 a 13 anos) e uma sala do quarto ciclo do ensino fundamental (com 23 alunos, com idades entre 12 a 16 anos). Os alunos foram organizados em três grupos, tendo sido realizados 11 encontros com cada grupo.



Estas salas de aula foram escolhidas pelo fato da pesquisa ter sido realizada com o auxílio de uma professora de Português da escola, que leciona nas mesmas. A referida professora propôs-se a participar espontaneamente da pesquisa, com a autorização da direção da escola.

Os jovens, sujeitos desta pesquisa, colaboraram espontaneamente, participando das atividades propostas pela professora (sob orientação desta pesquisadora), respondendo a um questionário estruturado com itens abrangendo questões relacionadas a condutas éticas e aos valores considerados por eles significativos.

Os dados completos de identificação dos depoentes e das escolas em que estudam não foram apresentados por solicitação dos mesmos. A identidade de cada um foi preservada também na intenção de possibilitar uma maior liberdade e sinceridade em suas respostas.

Esta etapa do estudo foi realizada devido à nossa preocupação em confrontar a realidade com a teoria, num processo de cruzamento de dados e

informações obtidos por meio dos questionários, com os advindos das observações sistemáticas de atividades e da pesquisa teórico-bibliográfica.

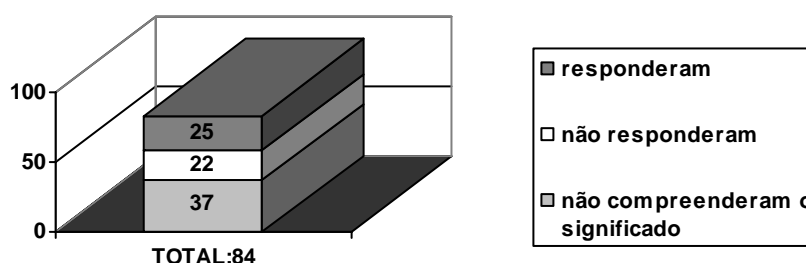
Considerando que é necessário desconstruir para que se possa (re)construir conceitos e valores, procurou-se verificar, inicialmente, em que medida os jovens compreendem e vivenciam o processo de implantação do tema ética nas escolas¹² e como percebem as intenções aí implicadas.

As questões apresentadas aos educandos foram levantadas para que, posteriormente, seguindo esse mesmo processo de construção/reconstrução, pudéssemos verificar quais valores foram apontados pelos jovens como significativos na formação de sua identidade e que caminhos a escola deveria seguir para contribuir no processo de (re)construção desses valores.

1.2 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: PERCEPÇÃO SOBRE A ÉTICA

As questões formuladas para a primeira etapa da pesquisa empírica tinham a finalidade de investigar: qual a compreensão dos jovens a respeito de ética; como (e se) esse tema é trabalhado em sua escola (verificar se ocorreu sob a forma de tema transversal, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou sob a forma de disciplina específica); como esse trabalho foi recebido por eles (alunos); que contribuições trouxeram e que conseqüências puderam ser obtidas a partir dessa experiência.

III - DEFINIÇÃO DE ÉTICA



Em suas respostas, a maioria dos alunos (37) afirmou não compreender o significado e não ter conhecimento do trabalho realizado com o tema ética por seus professores.

Muitos afirmaram não responder às questões por incompreensão e outros (22) entregaram-nas em branco, sem uma justificativa.

¹² O trabalho com ética nas escolas, num processo de transversalidade foi sugerido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), conforme discutiremos no Capítulo II desse

Dentre os alunos que responderam (25), observamos que grande parte expressou dificuldade em distinguir os conceitos: ética e moral¹³.

Descrevemos, a seguir, o questionário aplicado e algumas considerações sobre as respostas obtidas pelos alunos.

Responder as seguintes questões:

1. O que você entende por ética?
2. Você acha que os valores éticos são transmitidos¹⁴ na escola pelos seus professores? Caso tenha respondido que sim, como esses valores são transmitidos a você?
3. Que contribuições e conseqüências os valores éticos transmitidos na escola podem trazer para sua vida?

Entre as respostas obtidas pelos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental (num total de 61 alunos investigados) obteve-se o seguinte resultado: apenas 15 elaboraram as respostas numa tentativa de demonstrar a compreensão que possuem sobre o tema; 29 afirmaram não compreender o significado do termo ética e do trabalho realizado com o mesmo na escola e 17 entregaram as respostas em branco.

Das respostas obtidas pelos alunos do quarto ciclo do ensino fundamental (totalizando 23 alunos), apenas 10 alunos entregaram as respostas

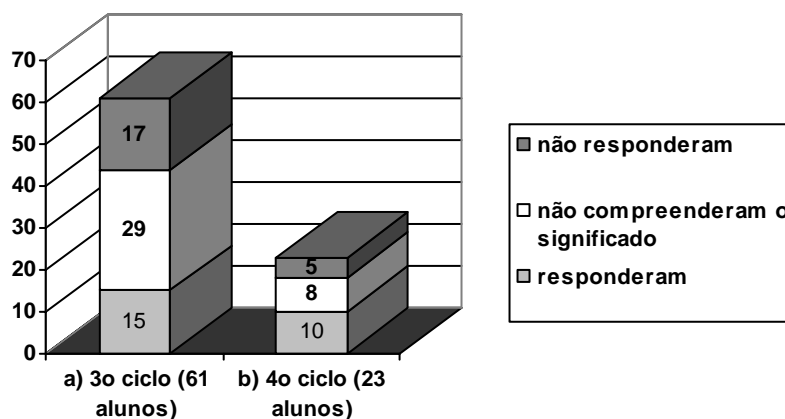
estudo.

¹³ Conceitos que discutimos no decorrer da pesquisa, no Capítulo II.

¹⁴ Ao elaborar as perguntas, questionamos ao jovem sobre a “transmissão de valores éticos”; porém, após a aplicação das questões, verificamos o limite que tal expressão nos impôs, dificultando inclusive à elaboração das respostas dos jovens. Temos consciência de que não

preenchidas, 8 afirmaram não compreender sobre o assunto e 5 entregaram-nas em branco).

IV - DEFINIÇÃO DE ÉTICA POR CICLO



Seguem abaixo as respostas dos 15 alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental (grupo A¹⁵) e nossas considerações:

Em relação às perguntas: - 1. O que você entende por ética?; - 2. Você acha que os valores éticos são transmitidos na escola pelos seus professores? Caso tenha respondido que sim, como esses valores são transmitidos a você?; - 3. Que contribuições e conseqüências os valores éticos transmitidos na escola podem trazer para sua vida? – as respostas foram as seguintes:

(1-A)

1. *Ética é a gente ter bom caráter, valores morais e éticos.*

ocorre transmissão de valores éticos, afinal, os mesmos são freqüentemente (re)construídos numa relação conjunta com o educador e com os demais educandos.

2. *Sim. Chamando a atenção de um aluno quando está desrespeitando seu colega e quando o aluno retruca ao professor ele deve levar o mesmo para a direção e lá deve ser punido com suspensão.*
3. *Quando estivermos em um emprego devemos tratar com educação e civilidade nosso chefe e colega e sermos cidadãos civilizados, principalmente com idosos. Se estivermos sentados em um ônibus ou em ambiente público e virmos que o idoso está em pé, devemos levantar e dar um lugar ao mesmo. Se encontrarmos uma carteira na rua devemos levar à rádio. Se eu souber de um crime ou assassinato, ligo para a polícia e denuncio o indivíduo que cometeu o crime. Não devemos jogar lixo pela janela do carro. Se eu vir alguém jogando lixo na rua eu faço essa pessoa descer e catar o lixo que jogou.*

Observamos nestas respostas a relação que o educando estabelece entre caráter e ética. Para ele, a ética está inserida na disciplina, como sinônimo de caráter e bom comportamento. Sugere a punição como forma de controle desse comportamento, e afirma que os valores éticos transmitidos na escola contribuem para que se torne um “cidadão civilizado”, que obedeça e respeite o próximo e o meio. Notamos que, nesse caso, a ética aparece numa perspectiva normativa, como uma forma de comportamento.

Constatamos a figura do professor sendo representada como substituto da autoridade do pai e notamos a necessidade que o educando vê de a

¹⁵ Para facilitar a identificação, os alunos foram organizados como: grupo A (3º Ciclo), numa escala de 1 a 15 e grupo B (4º ciclo), numa escala de 1 a 10 conforme o número de respostas obtidas.

escola trabalhar com a transmissão de valores morais básicos, função que, outrora, era da competência da família (conforme será discutido no Capítulo III desta tese).

(2-A)

1. *Eu entendo que ética é uma conversa.*
2. *Às vezes têm professores que conversam com o aluno para o aluno dar valor e também têm alunos que não aprendem essa conversa.*
3. *Tem aluno que espera algo desse valor, mas também existem alunos que não aprendem nada nessa vida.*

Observamos, conforme o depoimento, que a ética é transmitida através de uma “conversa” e por alguns professores. Percebemos que ocorre, na verdade, uma imposição de valores ao jovem. Poderíamos afirmar que essa “conversa” não possui necessariamente o significado de diálogo, no sentido em que proporcionaria uma troca ou discussão de idéias e conceitos, proporcionando ao educando uma reflexão sobre o tema.

Vemos, contudo, no depoimento, a figura do educador como responsável pela transmissão de valores.

(3-A)

1. *Ética é uma “ciência” que estuda os juízos morais referentes à conduta humana, uma certa virtude caracterizada pela orientação dos atos pessoais segundo os valores do bem e da decência pública.*

2. *Na minha escola, o que é transmitido é a antiética, pois muitos dos professores, ou até mesmo a direção da escola, passam para os alunos um exemplo não tão bom, ou ao menos diferente da educação requerida em outras escolas. Para mim, a antiética é o cinismo, a hipocrisia, a falsidade, às vezes a falta até de coragem e de respeito.*
3. *Se soubermos o que é ética, saberemos também nossos limites e nossos valores, ou, ao menos como chegar até eles. Se formos éticos, poderemos passar nossas boas condutas para exemplo de outros cidadãos.*

O educando define ética como ciência, como sinônimo de reflexão crítica sobre moralidade (essa definição é apresentada no Capítulo II). Porém afirma que valores antiéticos são “passados” por professores e educadores da escola, definindo como antiéticas as atitudes que fogem dos padrões de comportamento de caráter normativo.

(4-A)

1. *Bom, eu não sei explicar o que é ética, mas posso dar um exemplo: em uma escola o professor manda fazer trabalhos em grupo, todos ajudam, aí, depois, uma outra pessoa que não fez nada pra ajudar no trabalho, pede pra colocar seu nome nesse trabalho e ganhar nota por não fazer nada.*
2. *Eu acho que não! Os professores tentam, mas nunca têm sucesso. Outro exemplo: a gente escuta muitos casos de alunos que matam os professores e alunos que levam armas nas escolas. Eu acho que isso é falta de ética.*

3. *Nada, porque hoje a escola não ajuda em nada. Muitos professores são professores sem merecer essa profissão, já ouvi muitos casos de professores de Português que escrevem tudo errado na lousa. Muitos professores ofendem os alunos. Acho que desse jeito é impossível que se possa trazer ética em nossas vidas.*

Conforme o depoimento, ética seria sinônimo de boa conduta. Porém, o depoente afirma que, apesar das tentativas, os valores éticos não são transmitidos nas escolas inseridos nas disciplinas, nem sob a forma de transversalidade.

Observamos que o depoente acima demonstra um descontentamento em relação ao papel do professor, apontando a má formação e o despreparo dos mesmos para o cumprimento de sua função como educador e como agente contribuinte para a (re)construção de valores do jovem.

(5-A)

1. *Ética é uma questão de decência e de saber respeitar o próximo e a si mesmo.*
2. *Sim. Esses valores são transmitidos através de exemplos de fatos que ocorrem na própria sala de aula.*
3. *Saber conversar e expor nossas opiniões de modo que não ofenda o próximo. Saber nossos limites e saber nos comportarmos nos lugares.*

Ética é vista como sinônimo de respeito ao próximo e de bom comportamento. Observamos tal fato quando o depoente afirma que a ética é transmitida “*através de exemplo de fatos que ocorrem na sala de aula*”. Porém, não observamos um trabalho reflexivo sobre o tema pelo educador, o que notamos é a apreensão de valores éticos a partir de fatos do cotidiano, ocorridos entre os próprios alunos.

A ética novamente aparece quase que restrita ao comportamento do professor e dos alunos. Ora, se ética for considerada comportamento, então pode ser “aprendida” e “transmitida” por outras pessoas e em outros lugares, não havendo, portanto, a necessidade de estar presente como conteúdo escolar.

(6-A)

1. *Ética é respeitar os limites dos outros, respeitar as idéias de cada um. Exemplo: quando se está no serviço e você tem uma idéia para fazer um projeto na empresa e vem outra pessoa e rouba sua idéia. Isto é falta de ética.*
2. *Sim. Tentando passar trabalhos em grupo, ensinando como respeitar uns aos outros e como viver em comunidade.*
3. *O bom é que se aprende a viver entre muitas pessoas e que temos que respeitar as idéias dos outros. A ética na minha vida só prejudica quando uma pessoa tenta passar a perna em mim, pois muitos não têm idéias próprias e então roubam as dos outros.*

Novamente a ética é considerada sinônimo de respeito ao próximo e, conforme depoimento, seus valores são transmitidos nas salas de aula das escolas.

Apesar de vários educandos afirmarem que a ética é transmitida nas salas de aula, constatamos que não ocorre a inserção da ética no currículo, sob a forma de transversalidade, pois, os valores éticos são considerados, em sua maioria, valores impostos sob a forma de comportamento, sem que haja sequer uma análise reflexiva dos educandos para apreensão de tais valores e, também, sem um maior preparo do educador para o trabalho com tal tema.

(7-A)

1. *Ter ética é ter valores que te faça (sic) conseguir viver em sociedade, tendo respeito.*
2.
3. *Podem contribuir para o meu futuro para ter um bom relacionamento, educação e com isso me dar bem em minha profissão.*

O depoente acima também define ética como sinônimo de respeito. Para ele, através dos valores éticos, alcançará sucesso profissional. Demonstra uma acentuada preocupação em ser bem sucedido profissionalmente, através da contribuição recebida com a transmissão e apreensão de valores éticos.

(8-A)

1. *Ética seriam os valores que a pessoa tem em relação à educação; por exemplo: a falta de respeito, o racismo, entre outros, são valores antiéticos.*
2. *Sim. Os professores tentam fazer com que fiquemos o mais culto possível (sic); respeito com o próximo é um exemplo. A educação é transmitida também pelo professor e junto dela são passados os valores da ética.*
3. *Parcialmente, tudo o que aprendemos na escola será aproveitado na nossa carreira profissional. A educação vem do berço. A ética e seus valores têm que ser cultivados por nós no decorrer da vida. Para sermos cultos e bem sucedidos precisamos de uma boa educação. Esses valores correspondem à ética. Com o que aprendemos na escola, em relação à ética, levaremos para o resto da vida.*

No depoimento acima, observamos que o educando considera a ética como os valores recebidos pela educação. Estabelece, porém, uma certa confusão entre respeito e cultura.

Para esse depoente a educação a partir de valores éticos é transmitida na escola pelos professores. Porém, afirma que os valores éticos também devem ser cultivados no decorrer da vida, desde o “berço”. (aprofundaremos essa discussão nos Capítulos II e III).

(9-A)

1. *Ética é ter respeito pelo próximo. Cada um sabe o seu lugar na sociedade. Como por exemplo: cometer uma injustiça com outras pessoas, ser racista e faltar com respeito para com o próximo é falta de ética.*

2. *Sim. Esses valores são transmitidos através de trabalhos em grupo, passando através do professor, a igualdade entre os alunos, o modo de tratar todos da mesma maneira.*
3. *Na minha opinião, não traria nenhuma consequência.*

Observamos que a ética é aqui novamente considerada como sinônimo de respeito. O depoente afirma que os valores éticos são transmitidos pelo professor nas escolas, porém, podemos afirmar que não entende o valor da ética ou a ética como um valor, ao dizer que estes não trariam nenhuma consequência para sua vida. Possivelmente fez tal afirmação sem refletir sobre a questão. Parece incompreensível que o depoente atribua importância à ética e, posteriormente, considere os valores como inconseqüentes.

(10-A)

1. *Ética é algo que deve ser seguido, um modelo, valores que devem ser seguidos. Um exemplo: se em um grupo de amigos somente uma pessoa faz o trabalho e todos ganham a mesma nota, para os que não fizeram nada (sic) é fora de ética.*
2. *Sim. Os professores têm um grande papel na hora de ensinar os valores éticos para os alunos e transmitem os valores por meio de ensinamentos, do que é certo e errado, nos explicando como agir em certos momentos.*
3. *A escola pode contribuir nos ajudando a tomar as decisões certas. E as consequências podem ser boas ou ruins, pois cada caso é um caso. Talvez*

possa ser bom, mas existem casos em que a decisão que a escola nos mostra é ruim ou não é a melhor para determinada ocasião.

Para o depoente a ética é vista como modelo, como valor a ser seguido. O aluno estabelece um caráter normativo ao tema. Seus valores são transmitidos nas escolas sob a forma de ensinamentos e explicações, podendo ser considerados como valores impostos pelos educadores.

(11-A)

- 1. É quando uma pessoa só pensa nela e não pensa nos outros. Falta de ética é quando uma pessoa desrespeita a outra.*
- 2. Não, porque a ética vem da pessoa e da família.*
- 3. Uma vida melhor, um emprego melhor e uma convivência com a sociedade mais amigável.*

Aqui há uma definição errônea de ética, como sinônimo de egoísmo ou egocentrismo. Porém, como vários outros depoentes o fizeram, exemplifica a falta de ética como desrespeito ao próximo. Para esse aluno, contradizendo a grande maioria, os valores éticos não são transmitidos na escola, pois devem ser provenientes da família e do próprio indivíduo.

Observa-se aqui, portanto, a importância da transmissão de valores pela família. Poderíamos arriscar afirmar que ocorre uma valorização da família, ao considerá-la responsável pela propagação de valores primordiais.

(12-A)

1. *Na minha opinião, ética é ter educação, saber conviver com a sociedade e também na profissão.*
2. *Começa na compreensão da educação em casa e acaba na escola, aprendendo a conviver com os professores.*
3. *Se quiser o bem você vai ser educado, se não quiser, não vai ter educação. É assim que é a vida.*

Ética, nesse caso, é vista como sinônimo de boa educação. Segundo o depoente, a transmissão dos valores éticos deve iniciar-se em casa. Novamente constatamos a importância do papel da “família conjugal moderna”¹⁶ para a formação dos valores primordiais.

Porém, conforme veremos no Capítulo III, a família vem se tornando cada vez menos decisiva em direcionar os valores e dirigir a adaptação do indivíduo à sociedade, devido aos processos econômicos fundamentais da atual sociedade capitalista.

(13-A)

1. *Ética é como ter falta de respeito, como se alguém faz um trabalho e outra pessoa rouba a idéia do trabalho dele. Isto é falta de ética.*
2. *Sim, os valores éticos são transmitidos durante as aulas. Nossos pais também nos ensinam os valores éticos, o que é certo e o que é errado.*

¹⁶ Correa (1981) utiliza esse termo ao discutir as modificações sofridas pela família nos últimos séculos. Segundo a autora, a antiga “família patriarcal” do século XIX, que outrora priorizava a manutenção da propriedade torna-se a “família conjugal moderna” quando passa a priorizar a satisfação dos impulsos sexuais e afetivos.

3. *Nos ensina a conviver em grupo, nos torna uma pessoa de bem e faça com que nosso futuro seja bom e para que tenhamos respeito uns aos outros.*

O depoente acima define “ética” e “falta de ética” como sinônimos de desrespeito, porém, concorda com vários outros depoentes ao afirmar que a transmissão dos valores éticos inicia-se em casa e estende-se às salas de aulas. Podemos considerar que ocorre uma dificuldade de expressão do depoente.

(14-A)

1. *Eu acho que ética é como se fosse uma falta de respeito. Tem que ter respeito ao próximo.*
2. *Sim. Pelo jeito que o professor explica a matéria e o (sic) jeito de associá-la.*
3. *Um professor está explicando uma certa matéria, por exemplo, e dois alunos estão conversando. Isso é uma falta de ética.*

Novamente ética é definida erroneamente como sinônimo de desrespeito. Para o depoente, os valores éticos estão inseridos no currículo e são transmitidos concomitantemente ao conteúdo trabalhado nas aulas, porém, não cabe dizer que ocorre a transversalidade, mas sim que os valores éticos são compartilhados sob forma de comportamento.

(15-A)

1. *Na minha opinião, ética é a mesma coisa que sentido, respeito e outras coisas desse tipo.*

2. *Sim, eu acho. Alguns professores transmitem o sentido de palavras, o sentido de fatos que aconteceram em nossas vidas e nas vidas de outras pessoas.*
3. *Talvez, as coisas ditas na escola poderão influenciar nas nossas vidas.*

O depoente define ética como “sentido, respeito”. Porém, podemos dizer que o termo “sentido”, nesse depoimento, apresenta-se confuso e incompreensível, dificultando um aprofundamento da análise de tal definição.

Seguem abaixo as respostas dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental (grupo b) e nossas considerações:

(1-B)

1. *Ética é a construção da moral diante da sociedade de acordo com um princípio.*
2. *Sim. Toda sociedade tem uma ética formada, ela é transmitida por regras.*
3. *Na vida a ética ensina qual será o comportamento do homem diante do mundo.*

Aqui a ética está sendo considerada uma construção da moral, transmitida através de regras. Verifica-se que o depoente confirma a inserção dos valores éticos na escola, ratificando, assim, a definição de ética encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugere a inserção da ética no currículo. Porém, questionamos se a mesma está presente como tema transversal, afinal, para o

depoente, a ética é ensinada na vida (aprofundaremos essa discussão no Capítulo II da tese).

(2-B)

- 1. Ética é uma coisa que hoje em dia várias pessoas não têm, ou seja, várias pessoas não têm informações sobre isso. Ética é quando uma pessoa pode ou faz algo inusitado ou algo errado.*
- 2. Às vezes. Algumas vezes através da conversa de professores sobre o assunto.*
- 3. Pode trazer nas informações para você não ser ignorante.*

Observa-se aqui o total desconhecimento do significado do termo ética, considerado pelo depoente, de forma contraditória e equivocada, como “uma atitude errada da pessoa”. Porém, apesar disso, o aluno afirma que a ética pode ser transmitida nas escolas através das informações dos professores.

Podemos novamente considerar que ocorreu uma dificuldade de expressão do jovem em seu depoimento.

(3-B)

- 1. Ética é ter respeito com o próximo, é também falta de compreensão e cooperação.*
- 2. São transmitidos na escola, sim. Esses valores são transmitidos com trabalhos em grupos e ensinamentos sobre como devemos respeitar e ter respeito.*

3. *Algumas conseqüências serão boas e outras ruins. A que é boa é você ser respeitado e a ruim é você ser desrespeitado. Exemplo: você vai fazer um trabalho de quatro pessoas e três fazem as coisas, copiam, e só uma pessoa não faz nada. Isso é falta de ética. Todos participam, só ele que não.*

Novamente ocorre uma definição contraditória, como em casos anteriores. No entanto, o depoente define falta de ética como desrespeito ao próximo.

Poderíamos arriscar afirmar que tal coincidência ocorrida de respostas pode ser fruto de uma troca de opiniões entre os alunos investigados, além da dificuldade de expressão de vários jovens para a definição do termo.

(4-B)

1. *Ética são valores bons que aprendemos em nosso cotidiano, valores como educação, respeito, entendimento do que acontece ao seu redor.*
2. *Sim. Esses valores são passados pelos professores desde quando eles nos ensinam o que aconteceu no passado do mundo, em todas as matérias e desde que eles ficam nos dando sermões em várias aulas no ano letivo, para termos educação.*
3. *Aprendemos a conviver e respeitar a nossa sociedade, nosso trabalho, nossas amizades, famílias e nossa vida particular.*

Ética é definida como processo de aprendizagem de bons valores. O depoente confirma a transmissão desses valores pelos professores na forma de imposição, desconsiderando também que a mesma envolve uma reflexão sobre

moral. Notamos que ética, nesse caso, possui novamente um caráter normativo e é vista por ele sob a forma de comportamento, inserida no currículo, em todas as matérias.

(5-B)

1. *Ética é uma conduta onde você respeita a si mesmo e ao próximo, faz ações boas com o outro e tem um bom comportamento.*
2. *Sim. Eu acho que são transmitidos. Os professores transmitem a ética pelo respeito, citando exemplos que aconteceram com eles.*
3. *No futuro, não ofendendo o próximo, respeitando e tendo boas condutas com os outros.*

Ética seria sinônimo de bom comportamento e respeito sendo transmitida na escola através de exemplos dados pelos professores, novamente através da imposição de valores.

(6-B)

1. *Eu entendo que ética é a ciência que estuda nossas atitudes morais, por exemplo: falta de respeito, racismo, etc.*
2. *Sim. Com os professores nos ensinando a respeitar não só a eles, mas também ao próximo.*
3. *Contribui para nossa educação e com uma boa educação nós poderemos ter melhores condições de vida.*

O depoente considera a ética como uma ciência que estuda a moralidade e cujos valores são transmitidos na escola pelos professores. Essa definição de ética será discutida no Capítulo II dessa pesquisa.

(7-B)

1. *Entendo que ética é essencial. Ética é justiça, respeito. É fundamental para vivermos em sociedade. A necessidade de ter ética é fundamental quando o seu próximo tem ética com você! Ética e respeito estão muito próximos. É muito importante para você ter ética no trabalho, na escola, na sociedade, em tudo que você faz. Eu costumo dizer que você tem que tentar ser o melhor no que você faz, mas com muita ética.*
2. *Penso que, na escola, a ética é transmitida de forma forçada e não naturalmente.*
3. *Eu acho que a ética não é muito transmitida na escola. Penso que ética vem de casa, no caso de meu pai e minha mãe, mas também acho que desenvolve a ética numa escola chamada “vida”. Durante sua vida você desenvolve e com o tempo entende o conceito de ética.*

Ética novamente é definida como sinônimo de respeito, sendo os valores transmitidos na escola através de imposições. Como em alguns depoimentos anteriores o jovem considera o mérito estabelecido dessa transmissão proveniente dos pais e seu aprimoramento no decorrer da vida.

Observamos, assim, uma visão superficial de ética, na qual todos podem ensinar sem que haja um preparo para tal fim.

(8-B)

1. *Entendo por ética o “uso” de valores básicos dos seres humanos como humildade, dignidade, espírito de equipe e acima de tudo não sair fora de linha, pré-determinados em algum lugar. Por exemplo: um médico que fala mal de outro médico, valorizando seu trabalho, está omitindo valores e faltando assim com a ética profissional.*
2. *Sim. Respeitar, ser humilde, ser verdadeiro, não tentar copiar de terceiros e até fazer uma tarefa podem ser uma caracterização de ética que, com certeza, é transmitida na maioria das escolas.*
3. *Não vejo conseqüências, apenas contribuições, pois, ser ético é, na minha opinião de uma importância para vencer na vida. Uma pessoa sem tais valores (éticos) pode não ser bem vista na sociedade e, conseqüentemente, não vencerá em nada que for fazer.*

O educando compreende ética como o uso de valores pré-determinados assumindo um caráter normativo. Confirma a transmissão desses valores na escola para que se obtenha êxito na vida.

(9-B)

1. *Ética é um conjunto de boas condutas, de boas lições, de coisas de bem; tanto para nós quanto para o próximo, sabendo respeitar o outro.*
2. *Pode ser transmitido na escola também, pois num momento em que aprendemos desde cedo muitas coisas, devemos aprender a ter ética com os*

outros, ou seja, respeitar e ser respeitado, saber ouvir... Pode ser transmitido pela escola através das maneiras citadas acima.

- 3. Saber nossos limites, nossas qualidades, ser bem visto pelos outros, ser respeitador. Tendo ética temos amigos e no futuro seremos uma pessoa do bem.*

O depoente compreende a ética como um conjunto de valores, que também podem ser transmitidos na escola e cujo fim é tornar uma pessoa do bem. A finalidade da ética é tema que também é discutida no Capítulo II desse estudo.

(10-B)

- 1. Entendo como ética os valores que o ser humano pode apresentar à sociedade. Ética e bom senso andam de mãos dadas.*
- 2. Muitas vezes sim. Explicando como devemos agir perante os outros. Um trabalho em grupo, uma tarefa, um exercício. Tudo isso depende da capacidade intelectual de uma ou mais pessoas. Quando essas qualidades são omitidas ou renomadas por causa de uma pessoa, presencia-se a falta de ética. Os professores nos ensinam isso todos os dias, algumas vezes com castigos, outras com repreensão.*
- 3. Por exemplo: uma criança que não se esforça em um trabalho em grupo, no futuro, também vai querer tudo de mão beijada. Mas a vida não é assim. Se um professor, desde cedo, ensina a se esforçar e mostrar suas capacidades, essa pessoa estará preparada para a vida, que sempre nos exige o máximo.*

Para este depoente, ética se torna sinônimo de “bom senso”.

Afirma que seus valores são transmitidos pelos professores através de punição e repreensão, na forma de imposição para que o educando se prepare para a vida.

Observa-se, novamente, a valorização da imposição, pelo educando, desconsiderando o processo de compreensão dos valores éticos diante de uma reflexão sobre a moral. Esse assunto será mais discutido no Capítulo II.

Esta etapa da pesquisa pretendeu investigar a compreensão e concepção de ética que os jovens educandos têm; se ocorre a inserção e transmissão dos valores éticos nas escolas sob a forma de tema transversal ou disciplina e quais as contribuições e conseqüências que poderiam ser obtidas a partir desse processo.

Constatamos que a maioria dos alunos não compreendeu o significado ou não teve conhecimento do trabalho realizado com o tema ética por seus professores.

Verificamos também que os sujeitos da pesquisa apresentaram-se, na grande maioria dos depoimentos, como meros receptadores e reprodutores dos valores éticos que lhe são impostos pelo professor e pela instituição escolar.

Podemos considerar a dificuldade do desenvolvimento da autonomia dos jovens investigados por compreendermos que a inculcação de valores pré-estabelecidos, numa perspectiva normativa, conforme constatado, contribui significativamente para a formação do sujeito acrítico e alienado.

Defendemos, assim, a necessidade da inserção da ética, não apenas como um tema transversal, que, como verificamos na pesquisa empírica, é trabalhado, erroneamente, através da imposição de um repertório de valores e

comportamentos pré-estabelecidos por educadores, muitas vezes sem a menor habilidade e competência para tal fim.

Nos capítulos II e III realizamos um aprofundamento das análises aqui expostas, através do cruzamento dos depoimentos com a investigação teórico-bibliográfica.

Cabe lembrar a relevância dessa etapa de investigação por ter-nos proporcionado um confronto das informações obtidas através da participação ativa do jovem, verdadeiro protagonista do processo ensino/aprendizagem, com o estudo teórico-bibliográfico sobre o tema. Esse cruzamento de dados e informações tornou-se fundamental para que houvesse uma melhor compreensão dos reais resultados do trabalho com a ética, inserida teoricamente no processo educativo.

1.3 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: A BUSCA DE VALORES SIGNIFICATIVOS

Após levantar as informações e considerações referentes às questões acima, partimos para uma segunda etapa da pesquisa empírica.

Essa etapa realizou-se através de um processo de observações sistemáticas de algumas atividades, sob coordenação de uma professora de Português (que se ofereceu para as experiências aqui relatadas) e sob a supervisão da pesquisadora.

A decisão do pesquisador em não atuar diretamente com os jovens, indicando uma educadora para coordenar as atividades ocorreu para que não houvesse influência direta do pesquisador no trabalho desenvolvido, facilitando, desse modo, as análises do pesquisador no decorrer do processo de observação. Consideramos dessa forma, a maior disponibilidade do olhar do observador não participante para o exame mais detalhado dos fatos observados.

As atividades que foram realizadas e analisadas através de observações sistemáticas foram inspiradas na obra *Educação e emancipação*, (ADORNO, 1995), na qual o autor cita exemplos de atitudes que poderiam orientar o educador a conduzir o jovem a uma educação mais crítica, voltada para a contradição e para a resistência.

O autor sugere que se realize com os jovens: leitura de revistas ilustradas, visitas a filmes, análises de sucessos musicais, enfim, que sejam utilizados produtos da indústria cultural, procurando mostrar as ilusões aí presentes, numa

tentativa de despertar a consciência de que são supostamente enganados, aguçando suas reflexões, proporcionando aos mesmos oportunidades para o desenvolvimento de uma crítica permanente.

Executou-se, então, com os jovens, uma análise crítica de alguns filmes, músicas, fatos do cotidiano escolar e extra-escolar, para que pudéssemos, assim, diagnosticar questões que implicassem sua formação.

Utilizando-nos dos frutos da indústria cultural (acima citados), pudemos identificar, inseridos em seu conteúdo, alguns valores considerados significativos, a fim de dar continuidade ao processo empírico da pesquisa¹⁷, trabalhando, posteriormente com esses valores identificados e diagnosticados pelo educando.

Esses encontros se configuraram como um espaço peculiar, que proporcionou ao jovem educando a oportunidade de trazer para o grupo questões que lhe são cruciais e importantes. No trabalho grupal o jovem expôs a compreensão que possui sobre valores e refletiu sobre sua expectativa e possibilidade real, confrontando fantasias representadas pelos filmes e músicas com a sua realidade.

Através das discussões, o educando manifestou suas insatisfações a respeito de valores e refletiu sobre o seu próprio projeto de vida, comparando-o com a expectativa da família e da sociedade.

Essa etapa iniciou-se a partir do segundo encontro com os grupos.

No segundo encontro foi passado o filme: *Perfume de Mulher*¹⁸ aos alunos. Este filme foi apresentado no período vespertino, por ser um horário em que

¹⁷ Foram distribuídas revistas, cartolinas, tesouras e colas para que os educandos pudessem se expressar em alguns encontros através da apresentação de cartazes criados por eles.

¹⁸ Título original: *Scent of a Woman*; direção de Martin Brest, EUA, 1992. Sinopse: Frank Slade (Al Pacino), um tenente-coronel cego, viaja para Nova York com Charlie Simms

esses alunos não teriam aulas e, por isso, haveria mais disponibilidade de tempo para assistir, sem serem interrompidos. O filme foi apresentado para os três grupos concomitantemente na sala de vídeo da instituição escolar.

No terceiro encontro, após a apresentação do filme anteriormente mencionado, os alunos discutiram sobre os valores que nele foram verificados.

Essas discussões foram realizadas inicialmente pelos três grupos em suas respectivas salas de aula. Cada grupo dividiu-se em subgrupos de 5 ou 6 pessoas para as discussões.

Após discussões, representantes escolhidos de cada subgrupo apresentaram oralmente, ou sob a forma de cartazes, os resultados obtidos, ou seja; os valores selecionados e o porquê de suas escolhas.

Os três grupos apontaram como os valores em comum observados no filme apresentado: educação (ressaltando sua importância para *Charlie*, o jovem protagonista do filme), justiça (considerando que através dela *Charlie* seria valorizado, apesar de alguns jovens acreditarem que o jovem poderia ser aceito pelo grupo se agisse injustamente, mentindo para os responsáveis da escola para proteger os colegas), respeito (apontado como valor fundamental para a boa relação com *Frank*, de quem atuou como guia), conceitos como certo/errado (diagnosticados através do confronto de *Charlie*, ao se ver obrigado a tomar sérias decisões) e limites (apontados quando *Frank* se vê a beira de cometer suicídio). Tais valores foram

(Chris O'Donnell), um jovem estudante que, necessitando de dinheiro para finalizar seus estudos em um colégio tradicional, torna-se seu guia. Frank viaja na intenção de ter um final de semana inesquecível antes de cometer um suicídio. Porém, na viagem, passa a se interessar pelos problemas do jovem, esquecendo um pouco sua amarga infelicidade, procurando ajudar Charlie a lidar com situações em que é obrigado a tomar sérias decisões, tendo que optar entre o que considera certo ou errado.

levantados, confrontados com fatos reais, discutidos, sendo finalmente considerados por eles como significativos para o processo de formação do ser humano.

No quarto encontro os alunos ouviram a música *Marvin*¹⁹, acompanhando sua letra (que também se encontra nos anexos, no final desta tese). Em seguida, cantaram-na (na turma do quarto ciclo do ensino fundamental, um dos alunos por sugestão dos demais, levou um violão para acompanhar a música ao som do instrumento).

Posteriormente, realizou-se a interpretação da letra da música. Os alunos discutiram seu conteúdo e apontaram os valores que consideravam relevantes, presentes na letra.

A música *Marvin* foi composta na primeira pessoa, o que gerou uma maior identificação do jovem com a história do personagem-narrador.

Essa identificação também foi constatada pelo fato de vários jovens serem provenientes de famílias desfavorecidas economicamente, como na letra da música.

Os valores presentes na letra da música, considerados significativos pelos jovens, foram escritos na lousa da sala, conforme eram relacionados pelos alunos, obedecendo a uma escala de importância, conforme discutida e levantada pelos mesmos.

¹⁹ A música *Marvin*, foi composta por R. Dunbar e G.N. Johnson. A versão que foi tocada é de Sérgio Britto e Nando Reis e foi gravada em 1987 pelo grupo Titãs, no CD Acústico MTV. A música conta a estória de um jovem oriundo de uma família pobre e humilde. Num certo dia seu pai, que era responsável pelo sustento do lar vem a falecer e Marvin, filho primogênito, se vê obrigado a abandonar os estudos, tendo que trabalhar e até mesmo roubar para dar o que comer aos irmãos e à mãe que, posteriormente, também falece.

Inicialmente apontaram a família, considerada como mais importante, de acordo com a letra da música, em seguida, citaram felicidade, seguida de amor, educação e profissão.

Também foram relatados fatos em que havia a identificação da estória apresentada na música com alguns dos depoentes.²⁰

No quinto encontro foi apresentado o filme: *Sociedade dos Poetas Mortos*²¹. Esse filme também foi apresentado no período vespertino para os três grupos.

No sexto encontro, em cada turma, houve a discussão do filme e a apresentação oral pelos grupos de conceitos nele encontrados. Entre eles destacaram-se: educação, família, liberdade e limites.

Após a apresentação e discussão sobre as questões presentes no filme, os jovens sugeriram que fosse criada (conforme o mesmo), um grupo denominado “Sociedade dos poetas mortos” em que realizariam leituras de poesias e versos levados e/ou compostos por eles.

Dessa forma, após as leituras realizadas na sala de aula, partimos, então, para uma exposição de cartazes onde foram expostas suas poesias e versos²².

²⁰ Cabe esclarecer que os relatos transcritos foram guardados juntamente com os cartazes apresentados pelos depoentes em uma sala da escola, porém, na tentativa de resgatá-los para ilustração dos depoimentos, verificamos que os mesmos foram perdidos, impedindo-nos de utilizá-los como recorte ilustrativo dessa tese.

²¹ Título original: *Dead Poets Society*; direção de Peter Weir, EUA, 1989. Sinopse: Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos", uma sociedade formada por alunos que incentiva a liberdade de expressão e a autonomia do jovem.

²² Esse acontecimento ocorreu em um encontro à parte, durante a aula de Português, porém, na semana seguinte da realização desse episódio, os alunos do período noturno destruíram os cartazes expostos, trazendo como consequência o descontentamento e o fim da “Sociedade dos poetas mortos” criada por eles.

Durante o sétimo encontro foi apresentada a música *Comida*²³.

Sua letra também pode ser encontrada nos anexos, no final deste trabalho.

No oitavo encontro foram distribuídos, a cada turma, livros, revistas e jornais, e pediu-se aos alunos que se dividissem em grupos de 5 ou 6 pessoas. Cada grupo selecionou textos e gravuras que tratassem de valores considerados por eles como significativos, conforme apresentados no filme, e apresentaram aos demais grupos de sua sala.

As apresentações foram realizadas na forma de cartazes ilustrativos e oralmente e os valores considerados relevantes para a turma de 32 alunos do terceiro ciclo foram: dinheiro, cultura e educação.

Para a turma de 29 alunos do terceiro ciclo, os valores apontados foram: família, dinheiro, política e cultura.

Para os 23 alunos da sala do quarto ciclo, destacaram-se valores como: dinheiro, política, limites, cultura e educação.

Dessa música, os alunos apontaram (nas três turmas) como valores significativos para a sua formação: o lazer, a cultura, a arte, o amor, o dinheiro, a felicidade e a política (governo).

No nono encontro foi passado o filme *Advogado do Diabo*²⁴, no período vespertino, para os três grupos.

²³ A música *Comida* foi composta por Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes e Sérgio Brito e gravada em 1987 pelo grupo Titãs, no CD Acústico MTV. A letra desta música questiona sobre a necessidade que temos de alimento, não só para o corpo, mas também para o intelecto e para o espírito para que possamos traçar o caminho na busca da felicidade.

²⁴ Título Original: *The Devil's Advocate*. Direção de Taylor Hackford, EUA, 1997. Sinopse: Kevin Lomax (Keanu Reeves), advogado de uma pequena cidade da Flórida que nunca perdeu um caso, é contratado por John Milton (Al Pacino), dono da maior firma de advocacia de Nova York. Kevin recebe várias mordomias, apesar da desaprovação de Alice Lomax (Judith Ivey), sua mãe, uma fervorosa religiosa que compara Nova York com a Babilônia. Em certo momento do filme, Mary Ann (Charlize Theron), a esposa do advogado,

No décimo encontro houve a discussão das questões presentes no filme relativas a poder (diagnosticado pelo advogado *John*), ambição (característica marcante nos advogados *John* e *Kevin*), limites, entre outras, também apresentadas oralmente e através de cartazes.

Novamente, através da discussão sobre o filme ocorreu uma identificação por parte dos jovens das questões apontadas com alguns fatos da vida real.

Como conclusão, entre os temas gerais discutidos até o momento, dos mais sugeridos pelos jovens por seu conteúdo valorativo, destacaram-se: lazer; cultura; arte; profissão; felicidade; amor; família; dinheiro; religião; política; educação e limites.

Essa etapa da pesquisa serviu para que pudéssemos constatar quais os valores considerados pelos jovens educandos como significativos para a formação de sua identidade, enquanto sujeitos inseridos na atual sociedade globalizada.

A partir dos valores apontados, demos continuidade à pesquisa, procurando, na terceira etapa do estudo, verificar como e com que frequência tais valores estão presentes no cotidiano dos educandos, para posteriormente confrontarmos tais informações com a pesquisa teórico-bibliográfica.

passa a testemunhar aparições demoníacas, porém, Kevin, empenhado em defender um assassino justamente condenado, dá pouca atenção à esposa, deixando-se levar pela ambição.

1.4 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA: LEVANTAMENTO DE CATEGORIAS AXIOLÓGICAS

A terceira etapa da pesquisa empírica iniciou-se no décimo primeiro encontro. Esse encontro foi realizado a fim de trabalhar com os valores sugeridos anteriormente. Formulamos e propusemos aos jovens questões que abordavam os valores referidos.²⁵

Essas questões foram aplicadas para que pudéssemos verificar, numa escala de prioridades, a importância e a aplicação na prática, pelos jovens, dos valores apontados na etapa anterior da tese.

A partir da escala de valores constatada pudemos confrontar a prática, ou seja, a atribuição dos valores diagnosticados, nas atividades reais do jovem no cotidiano com a análise teórico-bibliográfica sobre tais valores.

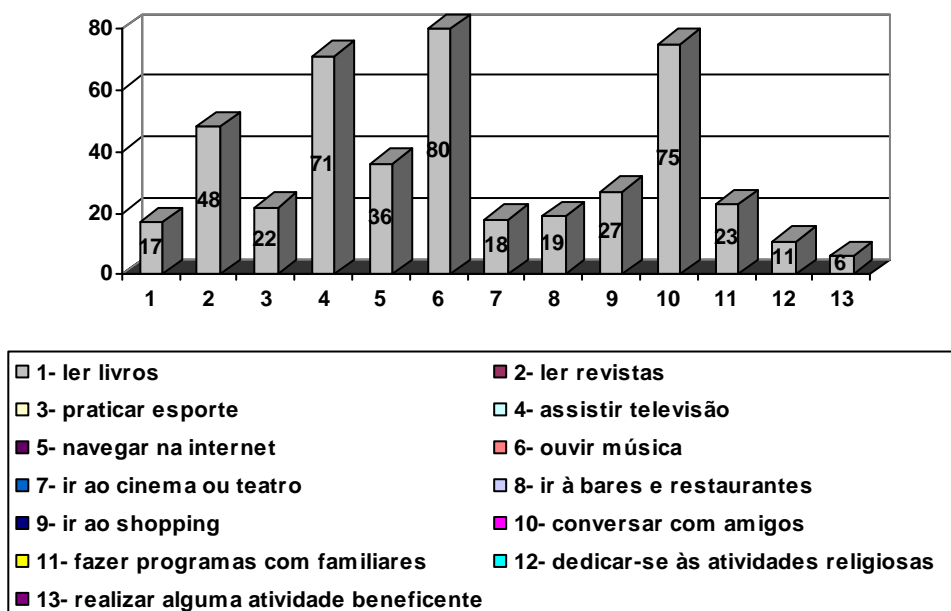
Foi realizado numa tentativa de compreender a influência do meio social no processo de formação valorativa do jovem educando e verificar quais suas conseqüências no processo educacional.

Cabe lembrar que, em algumas questões, permitiu-se que o aluno considerasse mais de uma resposta, como o caso das que abordaram os temas: lazer, profissão e felicidade.

Os resultados obtidos foram os seguintes (na frente de cada item abordado, encontra-se o número de respostas):

²⁵ Tais questões também se encontram nos anexos, ao final desta tese.

V - Na maior parte das vezes, o que você costuma fazer no seu tempo livre? (pode responder mais de uma questão)



Nas questões sobre o lazer, em uma seqüência decrescente do número de atividades mais realizadas, pudemos constatar que os jovens questionados dedicam-se, na maior parte do seu tempo livre, às atividades voltadas para a utilização da mídia, tais como música (80), televisão (71), leitura de revistas (48), recebendo, com freqüência e passivamente, as informações transmitidas pelos meios de comunicação de massa, contribuindo significativamente, de forma positiva ou negativa, para sua (semi)formação.

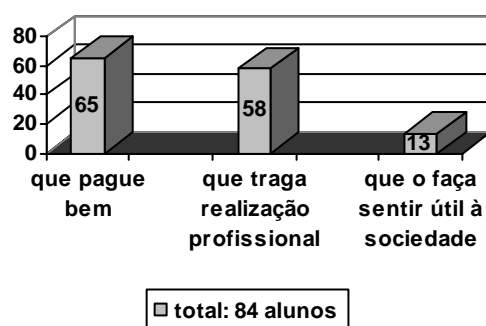
Em grande número, responderam que, nas horas de lazer, necessitam se comunicar com o grupo através de conversas informais com os amigos (75). Outros freqüentam shopping (27), onde impera a propaganda, conforme discutiremos posteriormente. Alguns dedicam seu tempo livre às atividades com a família (23). Poucos realizam alguma atividade voltada para seu próprio corpo, como

os esportes (22); em menor número, realizam atividades que envolvem relações sociais, como freqüentar bares e restaurantes (19).

Raramente se dedicam à leitura de livros (17) e, em número insignificante, praticam atividades voltadas à espiritualidade (11) ou atividades beneficentes (6).

Por esse gráfico comprovamos a considerável influência da mídia no cotidiano dos jovens. Esses dados serão utilizados posteriormente, no Capítulo III, em que confrontaremos tais dados com a investigação teórico-bibliográfica procurando demonstrar que a imposição de elementos valorativos fortemente ideológicos atribuídos pela mídia são difundidos maciçamente no cotidiano do jovem.

VI - O que é mais importante para você na escolha da profissão? (pode responder mais de uma questão)

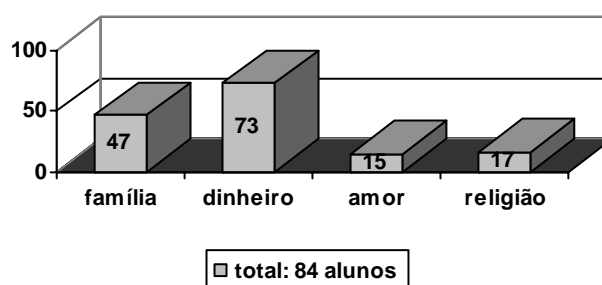


A grande maioria procura uma profissão que proporcione boa remuneração (65), mais do que realização profissional (58) e poucos apontam como prioridade ter uma profissão voltada ao benefício social (13).

Conforme apresentamos ao início da presente tese, foi possível constatar a importância que o jovem atribui ao valor econômico, mola propulsora da

atual sociedade capitalista, e sua despreocupação em relação ao social, gerada pela frieza e apatia, conseqüentes desta mesma sociedade. Esse item será confirmado ao discutirmos questões sobre os valores na sociedade pós-industrial, também no Capítulo III.

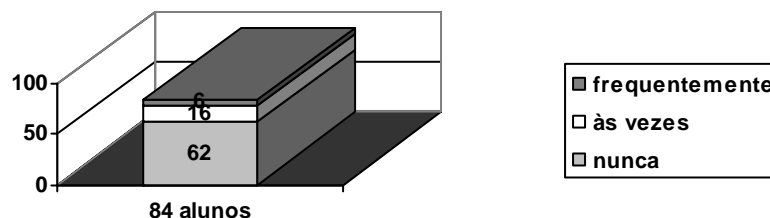
VII - Assinale as que você considera mais importantes para a sua felicidade (pode responder mais de uma questão)



Das respostas coletadas, ao tratar de temas como felicidade, amor e família, a maioria dos depoentes afirma que para se atingir a felicidade, é preciso principalmente dinheiro (73); em seguida, atribuem, em menor escala, importância à família (47). Alguns atribuem importância à religião (17) e, finalmente, poucos apontam o amor (15) como prioritário para a aquisição da felicidade.

Esse resultado demonstra a importância atribuída ao poder aquisitivo como prioridade nas relações sociais, ratificando, assim, os valores característicos da sociedade pós-industrial, conforme anteriormente apontado. Isso será abordado nos Capítulos II e III, em que se discute a influência do mercado, da indústria cultural e a necessidade de sensibilização do jovem na atual sociedade globalizada, fortemente marcada pelo esvaziamento do ser humano.

VIII - Você se interessa pelo que acontece na política?

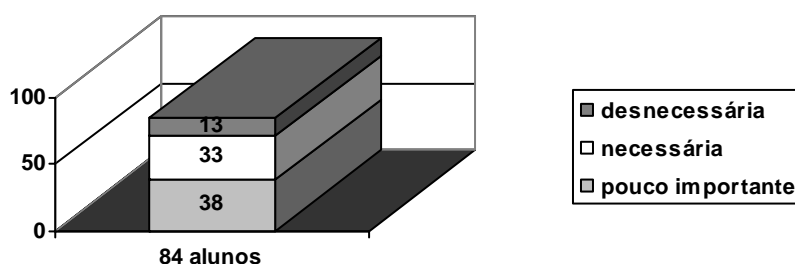


Ao se questionar o jovem sobre seu envolvimento com a política, verificou-se que os mesmos demonstram um grande desinteresse pelo tema (62). Poucos se interessam, pelo assunto (16) e um número insignificante de alunos acompanha com frequência os acontecimentos e discussões políticos (6).

Esse desinteresse comprova a despolitização e a alienação do sujeito, conforme explicitada por Heller (1989), quando trata da objetivação genérica do indivíduo. Confirma, novamente, a frieza e apatia do jovem em relação aos problemas sociais. Essa questão será discutida ao tratarmos dos valores significativos e da sensibilização do educando, no Capítulo III.

Nos gráficos VI, VII e VIII, comprovamos a banalização do sentimento humano ao verificarmos a pouca importância atribuída pelo jovem educando investigado à família, à religião e às atividades com fins políticos e ou sociais que envolvam preocupação com a melhoria ou benefício dos indivíduos na sociedade.

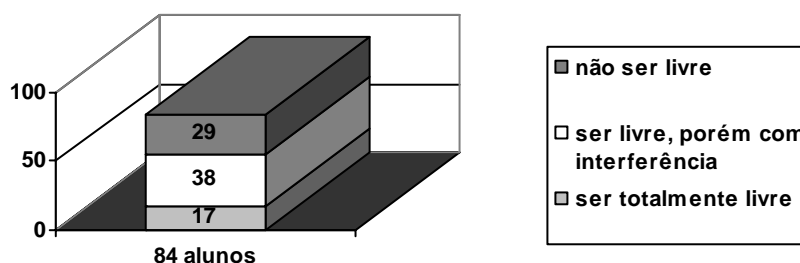
IX - Você considera a educação que recebe na escola



Sobre a educação escolar, nota-se que a maior parte dos jovens não a consideram muito importante (38). Alguns a consideram muito útil (33) e poucos consideram a educação escolar desnecessária para sua formação (13).

Podemos, com esses dados, constatar o enfraquecimento da importância atribuída à educação recebida na escola e o fortalecimento do papel da mídia no processo de semiformação do jovem o que contribui para a reprodução de valores da sociedade de consumo como fim último da educação. Esse tema também será discutido ao tratarmos da importância da educação escolar para a formação do sujeito emancipado, no Capítulo III.

X - Você acha que deve



Sobre os limites, a maioria concluiu que deve ter liberdade, porém, com limites, afirmando a necessidade de que pais e professores interfiram em sua conduta (38). Outros, em menor número (29), consideram que ainda não devem ser

livres, pois necessitam da constante interferência de pais e professores e apenas alguns afirmaram que devem ser totalmente livres, sem a necessidade da intervenção de pais e educadores (17).

Poderíamos arriscar afirmar que ocorre uma solicitação por limites pela maioria dos jovens investigados. Esse fato pode ser compreendido ao pensarmos a adolescência como um momento de vivenciar as relações com as autoridades, numa etapa da vida em que o indivíduo é marcado por acentuados conflitos em que a influência de uma autoridade sobre a organização de suas emoções e sobre a elaboração de seus valores exerce grande importância.

A interferência da autoridade de pais e professores sobre a liberdade do jovem possibilita-lhe um referencial de valores proveniente, muitas vezes, de uma tradição e de uma cultura socialmente acumulada. Esse referencial torna-se necessário para que o jovem possa estabelecer seus próprios valores diante do conflituoso processo de formação que vivencia nesse período²⁶.

Através do confronto realizado dos depoimentos com as investigações teórico-bibliográficas, buscamos, então, discutir a possibilidade do trabalho com os valores no âmbito escolar, no sentido de levar o jovem à uma formação moral autônoma e procuramos apresentar uma proposta de educação através da sensibilização do educando.

Sendo assim, partindo das concepções de ética e das informações sobre categorias axiológicas obtidas a partir da visão dos jovens investigados,

²⁶ A discussão sobre a importância da cultura para a formação dos jovens será apresentada no Capítulo III.

realizamos, nos próximos capítulos, um confronto de tais dados com a investigação teórico-bibliográfica.

Com esse procedimento acreditamos ser possível operar um cruzamento satisfatório dessas informações respaldadas por subsídios teóricos, de modo a possibilitar uma abordagem crítica do tema e sugerir caminhos para a realização de uma educação humanista e emancipadora.

CAPÍTULO II

ÉTICA, MORAL, VALORES: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL DO JOVEM

Nosso olhar sobre o mundo deve ser de totalidade, de abertura, de leveza, de clareza, de flexibilidade e de sensibilidade. apenas uma ética solidária – cooperativa e baseada numa intenção de qualidade do que se pensa e se faz – pode permitir a superação dos dilemas nos quais estamos mergulhados.

(CARVALHO, 1998, P. 47).

2.1 BUSCA DE UM MARCO CONCEITUAL DE ÉTICA / MORAL / VALORES PARA A EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretende-se discutir algumas implicações que a ética, a moral e os valores têm na formação do jovem. Isso porque partimos do pressuposto de que o processo educativo não apenas reproduz valores previamente estabelecidos, na expectativa de que os mesmos sejam simplesmente transmitidos e passivamente assimilados pelos alunos. Ao contrário disso, consideramos o processo educativo em sua potencialidade de produzir novos valores e de condução a novas valorações.

Silva (2000) constatou que ainda há um significativo desconhecimento, por parte de educadores, da presença dos valores no cotidiano pedagógico e nas práticas educativas. Isso porque, na formação desses educadores, permanece uma lacuna em relação ao conhecimento dos fundamentos axiológicos do processo educativo e quase nenhum preparo para uma reflexão sobre isso.

A partir da afirmação acima, levantamos a hipótese de que haja, também, uma ausência de tratamento adequado dos componentes ético-morais – advindos do contexto histórico-social do desenvolvimento humano – tanto no processo de formação dos educadores, como no trabalho cotidiano com os educandos.

Em vista disso, fizemos um levantamento bibliográfico sobre os temas ética, moral e valores e o resultado foi que poucas obras focalizam especificamente o âmbito educacional, especialmente a partir da visão do educando, que, enfim, é o sujeito de valorações éticas decorrentes das influências educativas.

Não foram encontrados, também, estudos sobre o tema que partam da concepção do jovem educando e que, no interior dessa temática, focalizem o confronto da visão do jovem com teorias que abordem o tema no processo educacional e na sociedade, o que reforçou nosso interesse na realização deste trabalho. Decidimos, então, estabelecer como percurso um levantamento abreviado sobre o tema para, posteriormente, investigar a atual crise de valores éticos e o modo como a ética e a moral foram introduzidas na escola pública brasileira, na atualidade (o que será feito nas partes subseqüentes deste capítulo).

É necessário esclarecer, também, que embora já se tenha abordado questões referentes à ética, à moral e aos valores nas partes anteriores desse trabalho, procuramos aqui organizar uma discussão conceitual sobre os referidos temas – ainda que breve e limitada – que auxilie na análise dos dados obtidos pela pesquisa empírica e na organização das reflexões daí decorrentes. É evidente que, quando se faz um mapeamento de temas e abordagens através da História da Filosofia, dificilmente se consegue abarcar as posições relevantes em sua totalidade, amplitude e profundidade. Queremos deixar claro que não foi esse o nosso intento. Portanto, embora conscientes das possíveis lacunas, seguimos aqui um caminho que consideramos suficiente para rastrear argumentos teóricos que nos auxiassem na análise dos dados advindos da pesquisa empírica realizada. Sendo assim, vamos ao caminho escolhido.

Sabemos que, desde a Antiguidade Grega, grandes filósofos – tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros – preocuparam-se com as questões éticas, com os padrões morais e com os valores vigentes na *polis*.

Sócrates afirmava que ao formular conceitos o homem já demonstra a necessidade dos valores éticos universais e absolutos. E tais valores são apreendidos pela razão humana. Nesse sentido, a própria doutrina do “conhece-te a ti mesmo”²⁷ não indicava apenas o conhecimento intelectual da idéia do ser humano, mas o conhecimento do valor do homem e das suas possibilidades de auto-realização.

Platão dá continuidade à reflexão axiológica de Sócrates, na medida em que faz de sua Teoria das Idéias uma teoria de valores. Pode-se mesmo afirmar que a doutrina platônica equipara *ser* e *valor*.

Segundo afirma Silva (2000, p. 30), para Platão:

O valor está, portanto, no ser, mas estende-se aos processos materiais e circunstanciais do nosso universo, projetando-se, refletindo-se sobre a experiência concreta da política, da educação, da produção religiosa ou da vida amorosa. Daí a importância e necessidade imperiosa do saber, da superação da mera opinião em busca da ciência.

Aristóteles, por sua vez, ao incorporar por superação o pensamento de seus predecessores, propõe uma Ética material de bens, ou seja, o bem supremo, para o homem-cidadão, é a prática da virtude. O bem do homem será, portanto, o bem do estado, o da *polis*. Para este filósofo, ainda que saibamos o que é o bem, as paixões podem nos impedir de chegar à sua realização. Em vista disso, Aristóteles considera a necessidade de hábitos para tornar o homem virtuoso, capaz de moderar suas paixões.

De acordo com os filósofos gregos aqui referidos, portanto, o valor era considerado em sua consonância com a própria razão. E através do uso dessa

²⁷ “conhece-te a ti mesmo”: *Gnothi Seauton* (Γνωθι Σεαυτον), proclamado por Sócrates, inscrita no santuário do oráculo grego na ilha de Delfos (templo dedicado ao deus Apolo).

razão é que o homem virtuoso alcançaria a Felicidade, considerada o Bem supremo, objetivo geral do homem.

A civilização ocidental, herdeira da cultura greco-romana, de forte tradição racionalista, privilegiou, no seu sistema educacional, o conhecimento através do pensamento lógico, racional. Segundo Werneck (1996), a educação escolar buscou o desenvolvimento dessa tradição racionalista aperfeiçoando uma teoria da aprendizagem que visava conhecer o processo da aquisição do conhecimento segundo as diversas etapas da vida. Na atualidade, pode-se afirmar que a educação ainda vem seguindo os princípios dessa tradição racionalista, considerando a valorização do saber pragmático e utilitário, voltado aos interesses do mercado, pela busca da satisfação através do capital.

Mas, vejamos o que dizem nossos sujeitos de pesquisa sobre isso. Para esses educandos, a ética e os valores, tal como transmitidos através da educação escolar, também procuram trazer como consequência a felicidade do ser, só que essa felicidade não é considerada um bem supremo, um fim político, como Aristóteles propunha. Para esses jovens que vivem numa sociedade globalizada, movida pelos interesses do mercado, o “bem”, muitas vezes é considerado sinônimo de realização profissional: *“melhores condições de vida”, “vencer na vida”, “preparada para a vida”, “bom futuro”, “dar bem em minha profissão”, “aproveitar na nossa carreira profissional”, “emprego melhor”*.

Essas afirmações são confirmadas pelos resultados da terceira etapa da pesquisa de campo, quando questionamos sobre o quê os jovens almejam profissionalmente. A maioria afirmou procurar uma profissão que dê uma boa remuneração, seguida pela satisfação profissional e apenas alguns demonstraram o

interesse em uma profissão que beneficie o social. Portanto, o sentido de *polis*, tal como os gregos formularam, pode ter-se perdido.

Mas, continuemos nosso caminhar através da História da Filosofia.

Filósofos medievais – tais como Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, só para citar dois dos mais proeminentes do período – também voltaram sua atenção às temáticas da ética e dos valores, mas já com reflexões marcadas pela cosmovisão teocêntrica característica da época. Ou seja, emergiram, nesse período, uma ética “católica”, predominando, evidentemente, os “valores religiosos”. (DURAN, 1962).

Contradizendo os pensadores da Antiguidade, Tomás de Aquino identifica Deus à suprema bondade, subordina a razão à fé, limitando o saber científico-filosófico ao saber da fé. Segundo ele, o mundo dos valores já está pré-estabelecido e o homem deve se comportar conforme sua natureza para que possa ter acesso ao soberano bem.

Porém, no Renascimento, questiona-se o mundo dos valores como pré-estabelecidos ou como dados previamente. Para Silva (2000, p. 38) é nesta época que surgem “movimentos reformistas, provocando rupturas decisivas na hierarquia tradicional dos valores, que começam assim a perder seu caráter de absolutismo, permanência e vigência autônoma em relação à práxis humana”. Em vista desses movimentos de ruptura, a própria filosofia se viu obrigada a fundamentar os valores e a teorizar sobre eles.

Em relação a esse assunto, analisando os depoimentos coletados, percebe-se uma significativa carência por parte dos jovens em relação à fé, que teria sido substituída pela valorização exacerbada da razão, mas também por outros

fatores (pelo utilitarismo e pelo pragmatismo, por exemplo). Pode-se afirmar que, na sociedade atual, ocorre um certo retorno aos valores pré-estabelecidos, ainda que sejam os valores “das tribos”. Ou seja, se os valores na Idade Média eram impostos pela Igreja, atualmente, podemos arriscar dizer que são impostos pela mídia, pelo mercado, pelas “tribos”, pelas gangues.

Na pesquisa empírica tais fatores foram constatados. Quando questionamos aos jovens sobre os valores que eles consideravam mais significativos, numa escala de prioridades indicaram a religião e a espiritualidade como os de menor importância para eles. Consideraram, no entanto, que as atividades mais fortemente presentes em seu cotidiano, definidas por eles como significativas, estão ligadas à mídia. Nessa medida, pode-se verificar a influência que a indústria cultural e o mercado de consumo exercem no processo de formação, ou semi-formação pelo menos dos jovens sujeitos de nossa pesquisa.

Em suma, pode-se também atribuir essa atual crise de valores éticos e religiosos à sociedade atual, que considera o ser humano por aquilo que ele *tem* – em consonância ao consumismo reinante – e não pelo que ele *é*. Ou seja, na busca de construção de novos valores, o jovem se depara com os valores de consumo, impostos pela mídia, conforme eles mesmos apontaram, e com isso é difícil competir. Mas, não é impossível.

Vejamos como a filosofia enfrentou aquilo que historicamente se concretizou.

Com o advento da Modernidade abriu-se um leque de possibilidades em termos de reflexão sobre a ética e a moral, ampliado pelos ventos do Iluminismo: Descartes, Spinoza, Rousseau, Kant, Hegel, dentre outros igualmente

importantes, expressaram suas compreensões particulares a esse respeito, baseados na crescente valorização do homem através da crença na razão humana e em seus poderes.

Rousseau, em meados do século XVIII, se depara com a seguinte contradição: “... quero e não quero, sinto-me ao mesmo tempo escravo e livre; vejo o bem, amo-o e faço o mal”. (ROUSSEAU, 1995, p.322). A partir disso, formula, então, uma crítica à sociedade, à política e aos valores da época, afirmando, em sua teoria naturalista, que a principal condição para o bom funcionamento de uma sociedade se dá somente através da ordem moral.

Contemporâneo de Rousseau, Kant afirma que o ato moral se encontra independente do condicionamento empírico, sendo que, para ele, a realidade se move em torno dos valores da nossa consciência moral. Segundo Kant, a moral seria a própria “razão em ação”. Ou seja, pode-se dizer que é pela consciência que determinamos a ação.

Em suma, os pensamentos dos iluministas Rousseau e Kant exprimem a busca de novos fundamentos para justificar as ações educativas, condizentes com o espírito da época: a queda da base teológica hegemônica durante a Idade Média e a criação de uma nova idéia de humanidade e universalidade.

Assim, o aperfeiçoamento moral não mais se refere ao aperfeiçoamento da alma, como ocorria na tradição platônica, mas a um aperfeiçoamento da humanidade, sintonizada com a idéia de progresso presente no Iluminismo. Neste período, a educação foi considerada decisiva para que se pudesse constituir a exigência de uma comunidade moralizada.

Até hoje nossa sociedade (capitalista, consumista) e a instituição escolar, mantém as marcas dessa tradição iluminista, que se manifesta, por exemplo, através da excessiva valorização da razão humana em detrimento dos sentimentos, dos instintos, das paixões.

Detectamos isso, também, através da pesquisa empírica: raros foram os educandos que referiram dedicar-se a qualquer tipo de atividade com finalidades espirituais ou beneficentes, comprovando a indiferença em relação à fé e ao próximo, gerada pelo individualismo humano. Mas, parece que o sentido original da Razão Iluminadora também se perdeu na atualidade. Pelo menos foi o que pudemos perceber através das respostas obtidas na pesquisa feita.

Mas, continuemos analisando a contribuição da Filosofia Moderna no que diz respeito ao nosso tema de investigação.

Segundo Hermann (2001), Hegel é quem procura estabelecer a diferença entre moral e ética, ao enfrentar a tarefa de pensar a modernidade e sua racionalidade. Distingue *Moralität* (moralidade), como a consciência moral subjetiva que subordina interiormente o espírito humano à lei do dever, e *Sittlichkeit* (eticidade ou moralidade social), ou seja, a moral objetivada nas normas sociais, válida para todos os seus membros, que atribui uma finalidade concreta à ação moral. Esta última é determinada hierarquicamente na família, na sociedade civil e no Estado.

Conforme Hermann (2001), o ser humano, na definição de Hegel, seria um produto e produtor do universo de valorações e os valores ultrapassam os indivíduos, as civilizações, as classes sociais e as culturas. Como veremos adiante, essa posição hegeliana será refutada e/ou continuada por alguns de seus predecessores comentados a seguir.

É possível afirmar que alguns pensadores modernos – como Lotze, Brentano, Nietzsche, Scheler, estes dois últimos, especialmente – começaram a construir um novo, e genuíno, espaço de reflexão sobre os valores. Segundo Silva (2000, p. 51), as reflexões desses filósofos são responsáveis pela “constituição de uma Teoria dos Valores digna de seu nome: autônoma, consciente de si mesma, buscando sua própria especificidade”.

E acrescenta, ainda, a autora:

...Sabemos que isso somente ocorreria, aproximadamente, no meio do século XIX, em função das grandes crises ideológicas e radicais transformações nos contextos sócio-político-econômicos (acelerada urbanização, luta de classes, progressos técnicos e científicos, industrialização, guerras coloniais, etc). (SILVA, 2000, p. 51).

Nietzsche (2002), em seu livro denominado *Para além do bem e do mal*, propõe a “transvaloração dos valores”, ou seja, a transmutação de todos os valores. Para tanto, o filósofo se fundamenta numa crítica radical às crenças da sociedade contemporânea, que confluíram no cristianismo. Segundo Nietzsche, essas crenças contribuíram para o fortalecimento da inflexibilidade e da prefixação dos sistemas e hierarquias de valores.

O filósofo procura mostrar, através da transvaloração dos valores, que não basta substituir os antigos valores por outros, gerados a partir do mesmo solo que serviu de fundamento aos anteriores. Propõe a radical necessidade de extinguir os antigos valores para, então, engendrar novos valores. Freud (1978) caracteriza a adolescência como a fase em que surge a necessidade de buscar novas identificações e de rejeição das identificações anteriores. Isso gera, então, uma crise de identidade

em que os valores passam a ser questionados e entram em um processo de re-elaboração. Pensamos que isso deve ser levado em conta, melhor compreendido e trabalhado, com os educandos, em nossas escolas.

Conforme as análises de Silva (2000, p.56 a 61), Max Scheler segue a tradição fenomenológica iniciada por Brentano e Husserl, apresentando uma posição original no domínio da axiologia.

Para Scheler, somente uma visão idealista dos valores será capaz de dar conta da objetividade e particularidade do universo axiológico, destituindo-o de resquícios de vivências subjetivas, de interesses de classes, de experiências culturais e históricas transitórias. Sendo assim, esse filósofo vê os valores – a partir do método fenomenológico que busca a descrição das essências – como qualidades objetivas a que se chega através de um “sentir intencional”. Os valores são, portanto, segundo essa posição, objetos de intuição assim como as essências, e nos são dados pela percepção afetiva.

Segundo Scheler (1994 *apud* SILVA, 2000, p. 59), o centro da moralidade está situado na recepção afetiva dos valores e de suas correlações hierárquicas, consideradas universais. Esse pensador acredita e propõe uma hierarquia dos valores que, independentemente das experiências concretas dos sujeitos, assim estão organizados em escala ascendente:

1. valores úteis: adequados, inadequados, convenientes, inconvenientes, etc.,
2. valores vitais: forte e fraco, decadente, criativo, etc.,
3. valores lógicos: verdade, falsidade, demonstração, etc.,
4. valores estéticos: belo, sublime, gracioso, feio, etc.,
5. valores éticos: justo, injusto, misericordioso, etc.,

6. valores religiosos: sagrado, profano, etc..

Sendo assim, essa disposição hierárquica dos valores – de natureza *a priori* – é apreendida por uma evidência intuitiva de preferência, que independe da experiência e também não é deduzida logicamente (SILVA, 2000, p. 60).

Essa proposição de Scheler nos interessa especialmente para análise dos dados da pesquisa de campo. Se levarmos em conta a tabela de valores estabelecida por Scheler, observamos que as considerações que os jovens apresentam sobre ética enfatizam principalmente os valores úteis, lógicos e éticos presentes no escalonamento desse autor. Podemos tomar como exemplo algumas colocações feitas, pelos educandos, sobre o que entendem por ética, valores éticos e valores antiéticos: “*caráter*”, “*respeito*”, “*decência*”, “*boa conduta*”, “*compreensão*”, “*cooperação*”, “*humildade*”, “*certo*”, “*dignidade*”, “*cinismo*”, “*hipocrisia*”, “*falsidade*”, “*racismo*”, “*errado*”.

Embora não sejamos adeptos do idealismo scheleriano, devemos reconhecer a importância de suas reflexões sobre os valores. Elas são referência fundamental até mesmo para serem refutadas, superadas, pelos estudiosos da axiologia. Não é nossa intenção fazê-lo. No que concerne a este nosso trabalho, a contribuição maior desse filósofo foi bastante operacional, ou seja, a apresentação dessa sua tabela de valores nos permitiu analisar e melhor compreender as informações coletadas através da pesquisa empírica.

A partir destas reflexões apontadas e das análises que elas nos possibilitaram fazer dos dados obtidos empiricamente, podemos arriscar afirmar que o ser humano, hoje integrante de uma sociedade pós-industrial globalizada, tornou-se fundamentalmente um reproduzidor de valores criados e transmitidos pelas classes

sociais dominantes, pelo poder do Estado, da igreja e do mercado. Dessa forma, contradizendo alguns dos pensadores anteriormente citados, caberia parafrasear Marx (1991), quando afirma que: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Para o materialismo histórico dialético toda produção ideológica – incluindo-se aí os valores – relaciona-se à atividade material dos homens, aos seus processos de vida real, sendo condicionada, portanto, pelos desenvolvimentos das forças produtivas. Há que se considerar, no entanto, que essas formações ideológicas – e os sistemas valorativos, dentre elas – possuem “autonomia relativa”. Especialmente nas sociedades atuais, de ampla complexidade, isso precisa ser levado em conta para se evitar reducionismos indevidos. E mais ainda em se tratando do campo educacional sobre o qual focamos nossas análises.

De acordo com essa perspectiva, portanto, “o real e o pensamento, a consciência e a existência, o cotidiano das experiências educacionais e os quadros de valores que emanam delas vão sendo constituídos reciprocamente [...] dentro do curso da história humana, inevitavelmente.”(SILVA, 2000, p. 63).

Apoiamo-nos em Gramsci (1978, *apud* SILVA, 2000, 64) para sintetizar as considerações dessa corrente de pensamento, com as quais concordamos amplamente: “os valores são realizações humanas dotadas de significação, no seio de amplas totalidades históricas em movimento”.

Para finalizar esta sessão cumpre notar que na filosofia contemporânea, diante do processo crescente de complexificação da sociedade, surgiu a preocupação de distinguir ética e moral, como decorrência do agir humano social e individual. Podemos arriscar afirmar que a ética reconhece, especialmente

segundo a visão dos pensadores gregos e iluministas aqui referidos, a fragilidade do homem diante de suas paixões, ao mesmo tempo em que tenta construir normas para regular uma convivência além de sua particularidade.

Na sociedade contemporânea, de acordo com Hermann (2001), o termo ética evoluiu ao longo da tradição ocidental, passando, cada vez mais, a identificar-se com a palavra moral. Assim, a ética passou a ser designada como a parte da filosofia que estuda a moral.

Dentre as concepções mais recentes sobre ética destacamos a de Chauí (1993). A autora define ética como a parte da filosofia que se dedica à análise dos próprios valores e das condutas humanas, indagando sobre seu sentido, sua origem, seus fundamentos e finalidades.

Para Chauí, o agente ético é pensado como sujeito ético, como um ser racional, consciente, que sabe o que faz, e como um ser responsável que responde pelo que faz. A ação ética é delimitada pelas idéias de bem e mal, justo e injusto, virtude e vício. Assim, uma ação só seria ética se consciente, livre e responsável; e seria virtuosa apenas se realizada em conformidade com o bom e justo.

Confrontando a definição acima com os resultados da investigação empírica realizada, constatamos que apenas 3 dos educandos, num total de 84, definiram o termo *ética como um processo de reflexão crítica sobre a moralidade*. Os demais, não souberam definir, ou a consideraram sinônimo de “*respeito*”, “*boa educação*”, entre outras formas de definição. Sendo assim, a ética passa a ser considerada pelos jovens investigados como um repertório de valores de caráter normativo que lhe são impostos e são interiorizados de forma não consciente e não reflexiva.

Apesar das semelhanças e diferenças dos termos, seus esclarecimentos conceituais e semânticos nos permitem observar que, desde seu significado originário, a ética representa a luta do homem pela liberdade e justiça, o que deveria implicar na sua escolha de ação.

Notamos a ausência dessa capacidade de escolha, quando verificamos, por exemplo, a seguinte definição de um dos sujeitos de nossa pesquisa:

ética é algo que deve ser seguido, um modelo, valores que devem ser seguidos (...) os professores têm um grande papel na hora de ensinar os valores éticos e transmitem os valores por meio de ensinamentos, do que é certo e errado, nos explicando como agir em certos momentos.

Ressaltamos, dessa forma, a permanente exigência de uma reflexão sobre a ética na educação, fundamentada na necessidade de fazer com que aqueles que se educam, neste caso os jovens, compreendam-se como sujeitos autônomos.

Postulamos que a reflexão sobre a ética e as categorias axiológicas possa ser trabalhada pelos educadores de forma que contribua para que o educando se torne um ser capaz de questionar e tomar decisões em uma sociedade e até mesmo transformá-la. Isso, mais do que nunca, indica a importância e urgência do ensino da Filosofia nos níveis fundamental e médio de educação em nosso país.

2.2 A CRISE DE VALORES ÉTICOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Na tentativa de acompanhar as mudanças vertiginosas da sociedade – ocorridas nas últimas décadas, no que se refere à estruturação da vida social e à ordenação do cotidiano das pessoas –, o conceito de educação sofreu várias modificações. Essas mudanças ocorreram para que os sistemas educacionais se adaptassem às atuais demandas do capitalismo internacional.

Sendo assim, sob a égide do capitalismo no mundo globalizado, no Brasil foram elaboradas novas propostas para a educação que tiveram grande influência de órgãos internacionais. Como exemplo podemos citar as propostas educacionais européias que serviram como fonte de embasamento para as reformas brasileiras.

Analisando as transformações da sociedade contemporânea, Subirats (2000) afirma que o que vem ocorrendo, nada mais é que a ruptura dos modelos produtivos tradicionais de educação, obrigando-nos à criação de uma instituição educacional que realize a transmissão de conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para produzir mudanças necessárias no atual sistema de produção.

Neste contexto, Horkheimer & Adorno (1985), na obra intitulada *Dialética do esclarecimento*, esclarece que, na atual sociedade, os processos educacionais e formativos foram dissolvidos nas exigências imediatas da apropriação de instrumentos e técnicas recomendados para uma maior eficiência e produtividade,

suprimindo, assim, a interação com a cultura organizada ao longo da tradição que outrora era considerada indispensável para o processo de formação do homem.

Portanto, a educação, que deveria ser pensada enquanto um processo formativo que possibilita ao indivíduo o estabelecimento de experiências com a cultura reduz-se ao desenvolvimento de técnicas, esquemas de ação e estratégias, que possam tornar os indivíduos mais aptos para disputar uma vaga no tão concorrido mercado de trabalho.

Para Subirats (2000) as sociedades pós-industriais estão produzindo essas quebras, rupturas e mudanças que hoje reclamam instâncias institucionais distintas das tradicionais para a socialização e a educação.

Tais acontecimentos vêm ocorrendo pelo fato das normas da tradição terem caído em desuso e o vazio que foi criado pela falta de normas ter sido invadido por um grande número de respostas, as mais aceitáveis das quais não nos chegam com o aval da ciência. Conseqüentemente, o excesso de informações contrapostas provenientes desta invasão de respostas trouxe uma angústia que contribuiu para ocasionar dúvidas no indivíduo em relação às suas formas de ser e de agir.

Podemos afirmar que a escola, que outrora possuía o papel de transmissão de um saber sistematizado, de uma cultura histórica e socialmente elaborada e acumulada pela humanidade, hoje sob influência do capital financeiro e da indústria cultural, incorporou um modismo universal, de especificidade normativa, assumindo assim a função de transmissora de conteúdos e valores uniformizados.²⁸

²⁸ Essa transmissão de valores de perspectiva normativa pôde ser constatada em grande parte dos depoimentos coletados na primeira etapa da pesquisa empírica desta tese.

Dessa forma, a instituição escolar, interiorizando os moldes de desenvolvimento da atual sociedade capitalista, baseados no interesse de mercado e motivados pela indústria cultural, passou a utilizar-se de um modelo de ensino/aprendizagem com fins utilitários e pragmáticos, assumindo um caráter panfletário, reproduzindo conteúdos superficiais e fragmentados.

Benjamin (1986), em seu ensaio *O Narrador*, demonstra intensa nostalgia em relação à sociedade tradicional, outrora movida pela linearidade histórica e pela valorização do saber sistematizado.

Para ele, no período contemporâneo, o indivíduo isolado pelo mundo do capital, atomizado na sociedade de massa, alienado (no sentido do conceito marxista de alienação), provocou a morte da arte de narrar, através da depreciação na preservação da história.

Sendo assim, o homem moderno, que não sabe mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes, que não recebe conselhos nem sabe dá-los, passa a ter necessidade do contato com o sentido da vida por meios artificiais. Esse ser, movido pelo conhecimento utilitário e pragmático, conhecendo o preço de todas as coisas, desconhece, porém, o seu próprio valor.

Esta destruição das identidades tradicionais e de suas formas geracionais de transmissão colocou a necessidade de se encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização.

Entretanto, essas transformações ocasionam desarranjos nas instituições sociais, pois, se por um lado as transformações sócio-históricas propiciaram uma vivência civil mais democratizante e pluralista, por outro, foram tomadas como motivo de ampla instabilidade valorativa do ser humano.

Podemos afirmar que entre o otimismo que caracterizava o século XVIII e o pessimismo presente a partir da segunda metade do século XX, decorrente dos problemas que revelam o drama e o desamparo da existência, surgiram novas possibilidades de compreender como a educação se articula com a ética.

Apareceram, então, novas perspectivas para a educação pensar o significado de seu agir, que se defrontaram, por um lado, com a aproximação dos espíritos éticos universais oriundos da tradição e, por outro, com a pluralidade dos contextos específicos nos quais se realiza a ação pedagógica e que produzem uma multiplicidade de relações e associações quanto à idéia de bem (HERMANN, 2001).

Para o autor supracitado, esses problemas estão relacionados ao processo de modernização da sociedade global, na qual impera a cultura da pluralidade e as regras ficam circunscritas aos costumes e convenções locais, gerando a atomização das particularidades que não se submetem ao universal.

Esse pressuposto, que articula o universal e o particular na busca do aperfeiçoamento, recebeu da crise da razão e da sociedade uma forte provocação. Conforme Hermann (2001), o caráter inequívoco da crise, revelado nos âmbitos econômico, ecológico, científico, bem como no da legitimação de sentido, veio acompanhado da desorientação quanto ao agir moral.

Alguns dos propositores da *Teoria Crítica*²⁹, Adorno e Horkheimer, na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento*³⁰, ao procurarem uma razão para

²⁹ Denominação dada ao conjunto dos trabalhos da Escola de Frankfurt, oriundos dos pensamentos de Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin e Habermas, dos quais exercem uma reflexão crítica sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da cultura do século XX.

³⁰ No livro *Dialética do esclarecimento*, Horkheimer & Adorno (1985) desenvolveram uma crítica da razão humana da sociedade moderna, conseqüente do Iluminismo, na qual retoma

explicar a crise de valores éticos apresentaram como um dos fatores responsáveis pela mesma, a ausência de sentimentos do campo da ação moral.

Conforme esses pensadores frankfurtianos, a crise de valores seria consequência da razão iluminista que, com o “capitalismo tardio”³¹, substituiu os sentimentos do campo da ação moral pelos interesses do mercado.

Vimos, portanto, que essa crise de valores éticos, consequência do Iluminismo, segundo observam os frankfurtianos, ainda se presentifica fortemente na atual sociedade pós-industrial, como é constatado pelos autores contemporâneos aqui discutidos.

Através da pesquisa empírica pudemos ratificar essa crise valorativa aqui apontada. Esclarecemos no item anterior deste capítulo que em alguns depoimentos verificou-se que o “bem” enquanto valor moral, oriundo do mais remoto pensamento humano, foi substituído pelo “bem” como valor econômico, como valor de consumo.

Sendo assim, independente das questões filosóficas, as sociedades e as culturas instituem seus valores fundamentados em interesses manifestados a partir de suas relações.

Portanto, ao refletir sobre o processo de formação que, por fim, conduziria à autonomia dos homens, devemos levar em conta as condições a que hoje o homem está subordinado. Essas condições são conseqüentes das relações de

de Schopenhauer, a moral da compaixão para criticar o imperativo categórico kantiano; das crônicas de Sade a melhor paródia para descrever os excessos produzidos pela moral iluminista e de Nietzsche, recupera a crítica ao niilismo da metafísica ocidental.

³¹ Conceito que Adorno utiliza em substituição a “sociedade industrial”. Ver: ADORNO, Theodor W. *Capitalismo tardio ou indústria cultural*. Tradução de Flávio Kothe. In: COHN, G. (Org.) Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1986.

produção econômica e material e, no plano da subjetividade, das relações de dominação humana.

Diante da ilação de vazio da normativa moral criada por essas mudanças sociais, firmamos a necessidade de uma nova forma de estabelecer critérios que orientem no processo de formação de categorias axiológicas das novas gerações.

Essas discussões conduzem à reflexão sobre a ética por dizerem respeito a procedimentos, condutas e valores implícitos no processo de formação do jovem.

De acordo com Subirats (2000), a transformação do sistema educativo pressupõe algumas condições preliminares: que haja um debate social sobre a natureza de uma nova moral, que não pode ser de conteúdos, mas de critérios; e que ocorra uma mudança do papel docente, que tem que ter uma ampla margem de liberdade para selecionar conteúdos e determinar o seu modo de representação.

Atualmente, a ética passou a representar um dos grandes eixos de preocupação, sendo foco de discussão em vários campos sociais: a ética na política; a ética na ciência; a ética na religião; a ética na imprensa.

Nestas discussões é preciso, sempre, ter consciência a respeito da transmissão dos valores nas escolas. Por quem, por quê, a favor e contra quem estão sendo divulgados determinados valores e quais ideologias estão aí implícitas.

Conforme aponta Flexa (2000) a crise de valores éticos baseia-se em um discurso conservador que, mais do que considerar a imposição ou a

colonização da lógica sistêmica, postula o desaparecimento dos valores e culpa pela situação determinados coletivos, por exemplo, o dos jovens.

Questionamos a responsabilização do jovem pela crise de valores. Sem a intenção de generalizar, podemos afirmar que vários sujeitos da pesquisa de campo realizada nesse estudo apresentaram-se como meros receptadores e reprodutores dos valores que lhe foram impostos pelo professor, pelas instituições sociais e pela indústria cultural.

Constatamos que a maioria dos depoentes considera importante que pais e professores interfiram em suas condutas por não se considerarem sujeitos totalmente livres e responsáveis, sugerindo, inclusive, a necessidade de agentes que lhes proponham valores e modos de agir.

Verificamos, ainda, em alguns depoimentos, que o jovem concorda que a transmissão de valores seja feita pelos professores sob a forma de imposições, desconsiderando o caráter reflexivo desse processo. Como exemplo disso citamos as afirmações abaixo:

Os professores têm um grande papel na hora de ensinar os valores éticos para os alunos e transmitem os valores por meio de ensinamentos do que é certo e errado, nos explicando como agir em certos momentos.

Penso que, na escola, a ética é transmitida de forma forçada e não naturalmente.

Ao analisar os motivos que influenciaram a atual crise do processo formativo, Horkheimer (1985) procurou descrever as conseqüências do pensamento

iluminista, citando como exemplo as novelas sadeanas³², que funcionam como uma espécie de crônica sobre o que teria acontecido com as pretensões da moral iluminista. Segundo esta posição tais pretensões foram responsáveis pela expulsão, do campo da ação, dos sentimentos, dos instintos e da paixão, culminados no dever da então denominada “feliz apatia” ou “frieza burguesa”³³, eleitas como virtude moral por excelência.

Segundo o autor, esse processo de formalização da razão, representado pelo comportamento dos personagens de Sade em que a dominação adquire um fim em si mesma, acabou encontrando mecanismos objetivos que irão sustentá-lo, identificados nos interesses definidos pelas relações de mercado no “capitalismo tardio” e garantidos pela “sociedade administrada”³⁴, os quais orientam o sentido ético dos processos formativos educacionais.

A partir de então, decorreria a crise desses processos formativos que, submetidos à dinâmica da melhor performance produtiva, inviabilizariam a possibilidade dos indivíduos realizarem experiências formativas.

Constatamos que a cultura foi absorvida pela civilização e pelo capitalismo tardio, sendo assim, os valores éticos tendencialmente desapareceram e

³² Entre elas, o autor cita a novela: *A Filosofia na Alcova* que se refere à educação de uma jovem que, no decorrer do seu processo de aprendizado passa a considerar as posições ideológicas, inseridas no contexto de contraposição aos ideais republicanos estabelecidos na época. Como forma de protesto a esses ideais ela desenvolve comportamentos excessivamente imorais e subversivos. A novela se trata de uma crítica aguçada às submissões de uma maneira geral (política, religiosa, social) que se traduzem num texto de reflexão sobre moral, ética e política. Ver: SADE, Marquês de. *A Filosofia na Alcova*. Tradução de Augusto Contador Borges, 3. ed. SP: Iluminuras, 2003.

³³ As expressões: “feliz apatia” e “frieza burguesa” são utilizadas por Adorno e Horkheimer, no “Excurso II” do livro *Dialética do Esclarecimento*. Ver: Horkheimer & Adorno (1985).

³⁴ Os frankfurtianos Horkheimer, Adorno e Marcuse utilizam-se do termo “sociedade administrada” para definirem os novos processos de dominação instaurados com o capitalismo tardio, nos quais o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário, onde a tecnologia institui novas formas de controle e coesão social.

foram substituídos pelos valores da necessidade, da produção e da reprodução materiais.

Alguns exemplos disso podem ser demonstrados através de dados da pesquisa de campo, ao constatarmos a importância atribuída pelo jovem à realização de atividades voltadas para a satisfação material, sendo a satisfação espiritual e intelectual pouco consideradas (ver gráficos VI e VII do Capítulo I desta tese, pp. 61-62).

Ao argumentar sobre as atividades que priorizam para satisfação de seu tempo livre, a maioria dos sujeitos investigados constatou participar de atividades voltadas à indústria cultural, em que a propaganda aparece como forte inculcadora e o consumo é estimulado. Uma grande minoria demonstrou interesse na realização de atividades religiosas, beneficentes, ou voltadas ao desenvolvimento do intelecto, como as leituras (ver gráfico V, p. 60).

A humanidade carrega consigo os sintomas da síndrome da pressa e da funcionalidade, na qual as ações humanas se realizam o mais rapidamente possível, tendo, assim, mais valor para o sistema os produtos de utilidade imediata.

Para Horkheimer & Adorno (1985), pelos instrumentos de trabalho, de cultura, de entretenimento, os valores morais, que outrora constituíam a busca do homem pela autonomia individual, desatualizam-se rapidamente, substituídos pelo *ethos* do consumo. Desta forma, as idéias científicas, filosóficas, culturais sustentam-se socialmente apenas quando passam a ter alguma intencionalidade prática.

Conforme Adorno (1986), no “capitalismo tardio” de nossa época embaralhamos os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista

pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas.

Não podemos, contudo, pensar em uma crise apenas no sentido negativo que geralmente se atribui ao termo. Numa visão mais otimista, devemos ver as crises como um processo de crescimento e não como uma catástrofe.

Poderíamos arriscar a hipótese de que a crise dos valores éticos vem ocorrendo devido às atuais mudanças sociais, políticas e principalmente econômicas que a sociedade globalizada vem sofrendo, mudanças nas quais até mesmo os profissionais da educação encontram-se em busca de novos valores e de uma nova identidade.

É importante considerar, no entanto, que em relação ao processo educativo, não se deve abandonar os instrumentos modernos de aprendizagem e de informação; mas, também, não podemos dispensar os momentos de aprendizagem que exigem paciência, tempo e dedicação.

Não se trata, porém, da reedição do passado, e sim da necessidade de estudá-lo e, se possível, reintegrá-lo ao presente, mediante a reformulação de questões e valores há muito feitas pela humanidade.

Sendo assim, consideramos a necessidade do educador repensar as categorias axiológicas oriundas da sociedade pós-industrial marcada fortemente pela crise de valores, pela insensibilidade dominante e pela crescente apatia e frieza humana, onde o homem é movido pelos interesses de mercado e sua valorização enquanto ser passou a ser substituída pela valorização do ter e do aparecer.

Concordando com Adorno (1985), a fim de contribuirmos para a transformação deste quadro, sugerimos então que a educação escolar comece a

pensar em uma ética fundamentada na compaixão e na sensibilidade, conforme discutiremos no Capítulo III.

No presente item, discutimos alguns fatores considerados responsáveis pela atual crise de valores éticos, provenientes do pensamento iluminista. Veremos adiante as conseqüências que tais fatores trouxeram para o processo educacional brasileiro.

2.3 ÉTICA E MORAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UM CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Frente ao atual desenvolvimento exacerbado da tecnologia, da ciência e da economia mundial, que deveriam contribuir significativamente para a melhoria da vida humana em geral, enfrentamos, de forma contraditória, problemas sociais extremamente degradantes para a maior parte da população mundial.

Conforme vimos tais fatores contribuíram para o esvaziamento moral do ser humano, ocasionando uma crise dos valores éticos na sociedade.

No campo da educação, o trabalho com a ética e com a moral foi proposto pelas atuais reformas educacionais em vários países europeus, como Espanha, Portugal, Reino Unido e em países da América Latina, como é o caso do Brasil.

No Brasil, a proposta de inserção da ética no currículo ocorreu através da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁵ e da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96³⁶ que sugeriram a inclusão do tema ética, numa perspectiva de transversalidade, devendo ser tratados conteúdos que mostrassem sua importância para a formação das novas gerações e indicassem as possibilidades e os limites da escola para a realização desse trabalho.

³⁵ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

³⁶ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20-12-96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

O documento dos Temas Transversais sobre Ética defende a formação moral das novas gerações, através de uma vivência da ética no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da transversalidade, tratando de conteúdos relacionados ao respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. A ética, de acordo com esse documento, é considerada uma reflexão crítica sobre a moralidade.

Observamos nos depoimentos que, apenas alguns dos educandos investigados consideraram a ética como reflexão. Para os demais ela é vista apenas como valor de caráter normativo que é transmitido sob a forma de imposições (sermão, apreensão, ensinamentos).

De acordo com os PCN, o tema Ética diz respeito à reflexão sobre as condutas humanas em geral. A questão central dessa reflexão é a justiça, inspirada nos valores da igualdade e da equidade. Na escola, as relações focalizadas seriam entre os agentes que a compõem: alunos, professores, funcionários e pais. Além dessas relações, a reflexão ética, conforme o documento, deveria incidir sobre o conhecimento ministrado pelas disciplinas do currículo, que não é neutro, além de perpassar os demais temas transversais.

Apesar da proposição do trabalho com o tema ética, nas escolas, sob a forma de transversalidade (conforme sugerem os documentos citados), constatamos através da pesquisa empírica que muitos professores não são sequer preparados para tal fim.

Ao que tudo indica a preferência pelo termo ética, no lugar de moral, seria resultado do propósito de sublinhar a perspectiva de apropriação racional e crítica dos valores e dos princípios morais, por parte dos alunos.

Ao se apresentar o tema na escola como um componente curricular transversal, ocorre a intenção de se realizar uma educação moral, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de autonomia do educando.

Pela análise dos depoimentos, consideramos a incapacidade do desenvolvimento do sujeito autônomo, por compreendermos que a inculcação nos jovens de valores pré-estabelecidos, conforme é realizado na escola, contribui para a formação do sujeito acrítico e alienado.

Na dissertação de mestrado, pudemos indicar que a inclusão dos temas transversais – entre eles o da Ética – sistematizados em um conjunto de conteúdos considerados fundamentais para a sociedade, surgiu baseado na reestruturação do sistema escolar espanhol em 1989, com o objetivo de tentar diminuir a distância existente entre o desenvolvimento tecnológico e o da cidadania.

Vimos que após a criação da escola pública, no final do século XIX, iniciou-se uma busca de definição dos conteúdos que a escola de ensino obrigatório deveria veicular aos alunos. A discussão girava em torno da pressão pela inclusão nos currículos das ciências modernas sobre as tradicionais humanidades, ganhando força a polêmica entre utilitaristas e humanistas.

Conforme constatamos, enquanto os primeiros defendiam o ensino da ciência, apesar de discordarem da forma como a ciência vinha sendo ensinada, os últimos defendiam o ensino das humanidades, principalmente da moral e cívica, que, segundo eles, seria capaz de acalmar o espírito revolucionário da época.

Comprovamos, assim, que o ensino da moral e da ética nas escolas nem sempre propicia a formação do sujeito autônomo e emancipado. Na intenção de

acalmar o espírito revolucionário, tal conteúdo contribui, sim, para a formação de um sujeito passivo e alienado.

Então, a ciência, enquanto fundamentação da razão passou a ser questionada. A educação enfrentava um dilema: a necessidade de desenvolver todas as forças físicas e intelectuais com as quais o homem enfrentaria a luta pela vida, (cabendo à escola a transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores) confrontava-se com a necessidade de virtudes sociais que proporcionassem o respeito ao próximo, pelas leis e instituições, transmitidas pelos valores morais.

A educação dos sentimentos, através do ensino da moral e do civismo foi sugerida como solução. Porém, essa educação moral e cívica, não seria constituída em uma disciplina com conteúdo específico, mas sob a forma de transversalidade, inserida nas disciplinas do currículo.

O que ocorreria, portanto, seria a humanização das ciências que passaria a ser transmitida na escola recebendo um valor moral.

Nota-se que tanto a educação moral e cívica de outrora, como os temas transversais de agora, são, por conseguinte, conteúdos que objetivam a formação do homem, mas que devem ser transversalizados em todas as disciplinas do currículo escolar.

Vimos que as disciplinas, a princípio consideradas não especificamente como moralizantes, seriam transversalizadas pela formação moral e cívica. Com a elaboração dos PCN, as disciplinas do currículo, passariam a ser transversalizadas pelos temas sugeridos: Ética, Convívio Social, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Para Cunha (1996), a razão desta distinção entre Ética e Educação Moral e Cívica deve ter ocorrido na finalidade de evitar a extensão dos julgamentos negativos que foram feitos à Educação Moral e Cívica do tempo dos governos militares. Afinal, os programas de Educação Moral e Cívica, tanto quanto os livros que foram escritos para seu ensino, continham uma moral considerada duvidosa e questionável.

Ressaltamos, portanto, a frequência com que o termo ética é renovado, sob novas máscaras, escondendo questões de fundo que nunca são tratadas com a devida importância.

A partir das diversas mudanças nas propostas educacionais, questionamos se o tema ética estaria realmente sendo trabalhado nas escolas pelos professores, mesmo que sob a forma de transversalidade, inserido nas diversas disciplinas do currículo.

Conforme verificamos pela pesquisa de campo, muitos alunos afirmaram sequer compreender o significado da ética, e vários desconsideram a importância do tema para o seu desenvolvimento.

Porém, o que devemos considerar e questionar é se o fato do tema transversalizado ética não ser devidamente reconhecido por grande parte dos educandos investigados não seria por não se exigir do educador quaisquer esforços e competências específicas para trabalhar tal tema, fazendo com que ocorra, assim, uma desmoralização da própria noção de ciências humanas e conseqüentemente uma despreocupação diante do trabalho com essa temática nas escolas.

Conforme vimos, é preciso, portanto, ter consciência do tipo de conhecimento que deve ser transmitido e produzido na escola. Conhecimento este,

proveniente de onde, por quê, a favor e contra quem está sendo divulgado e qual a ideologia implícita no currículo selecionado, pois, apesar de se manifestar tanta preocupação em relação à educação brasileira, o que temos encontrado, em grande parte das escolas, é um modelo empobrecido de educação, imposta, ultrapassada, sem recursos para caminhar junto com as constantes mudanças sociais.

Em suma, os jovens, sem ter consciência da reflexão sobre os valores presentes em toda a história do pensamento humano, atuam na sociedade como meros receptores dos valores que lhes são impostos tanto pela indústria cultural, quanto pelas demais instituições sociais.

Esses valores contribuem para o processo de semiformação do jovem tornando-o um mero reproduzidor dos interesses da sociedade vigente.

Sugerimos que a escola, como possível concorrente na atribuição de valores da sociedade, considere a necessidade da inserção da ética, não apenas como um tema transversal, que, conforme constatamos através da pesquisa empírica, é trabalhado em quaisquer disciplinas do currículo, erroneamente, através da imposição de um repertório de valores e comportamentos pré-estabelecidos por educadores sem a menor habilidade e competência para tal fim.

Postulamos que a ética seja inserida como parte da Filosofia e que tenha como objetivo desenvolver uma reflexão sobre o comportamento moral do homem, contribuindo para que o jovem educando se torne capaz de (re)construir valores que possibilitem sua formação enquanto sujeito autônomo e emancipado.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO A PARTIR DE VALORES SIGNIFICATIVOS PARA O JOVEM

Passei a ver a “cultura de massa” que domina o espaço em que vivemos, como uma espécie de gigantesca e contraditória síntese da vida moderna (...) estamos vivendo o fenômeno que Morin chama de segunda industrialização: a que se processa nas imagens e nos sonhos, por meio do cinema, da imprensa, e que resulta numa segunda colonização. Já agora, não de povos submetidos ao poder de invasores de suas terras, mas de sua alma.

(CARVALHO, 1998, p. 47).

3.1 INDÚSTRIA CULTURAL E O PROCESSO DE (SEMI)FORMAÇÃO VALORATIVA DO JOVEM

O presente capítulo surgiu na intenção de aprofundarmos nossa investigação considerando a hipótese inicial da pesquisa, apresentada na Introdução dessa tese. Partimos do pressuposto que a indústria cultural tornou-se uma das maiores concorrentes e responsáveis pela formação de valores e opiniões no processo educacional do jovem. Procuramos, nesse sentido, nos ater a seus aspectos mais gerais, embora necessários para compreender a influência da mesma no desenvolvimento moral do jovem educando.

Conforme observamos nos capítulos anteriores, a atual sociedade capitalista vem exigindo que os sujeitos de ambos os sexos dediquem grande parte do seu tempo ao trabalho, sugando-lhe, assim, tempo e energia que outrora eram dispensados à família.

Além disso, a família deixou de ser a unidade fundamental do sistema social, sendo absorvida, no pouco tempo livre que lhe resta, pelos agrupamentos e associações impessoais, em grande escala. Dessa forma, a criança e o adolescente passaram a sofrer a carência da formação básica familiar, sobrecarregando com essa função e responsabilidade a escola e, principalmente, os veículos de comunicação de massa.

Sendo assim, as normas e os valores dominantes que eram transmitidos pessoalmente foram substituídos, muitas vezes, pelos valores impostos pela mídia.

Ao investigar a influência que os meios de comunicação de massa exercem no indivíduo, os pensadores da escola de Frankfurt consideraram a indústria cultural³⁷ a principal influência para o processo de empobrecimento social e psíquico, ou seja, intelectual, afetivo e moral da individualidade humana, característico de nossa sociedade capitalista movida pela ação do mercado.

Portanto, arriscamos afirmar que a atual vulnerabilidade intelectual, afetiva e moral dos jovens ocorre devido à força sedutora dos valores fortemente ideológicos produzidos e reproduzidos pelas relações sociais de dominação, presentes na indústria cultural, ou seja, presentes em tudo o que é criado pelo sistema industrializado de produção cultural (televisão, rádio, jornal, revistas, *internet*, etc.) elaborado de forma a influenciar, aumentar o consumo, transformar hábitos, educar, informar, pretendendo-se ainda, em alguns casos ser capaz de atingir a sociedade como todo.

Para Adorno (1995) a indústria cultural, fruto da sociedade capitalista industrializada, é quem determina toda a estrutura de sentido da vida cultural através da racionalidade estratégica da produção econômica, que se insere nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias.

³⁷ O termo foi empregado pela primeira vez em 1947, quando da publicação da *Dialética do Iluminismo*, de Horkheimer e Adorno. Este último, numa série de conferências radiofônicas pronunciadas em 1962, explicou que a expressão “indústria cultural” visa a substituir a expressão “cultura de massa”, pois, conforme o autor, esta induz ao engodo que satisfaz aos interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa. Os defensores da expressão “cultura de massa” querem dar a entender que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas. Para Adorno, que diverge frontalmente dessa interpretação, a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo. Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a indústria cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como cada um de seus elementos, às condições que representam seus interesses. Sendo assim, ela traz em seu bojo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema. Para maiores esclarecimentos sobre o conceito, ver Horkheimer & Adorno (1985).

Ora, vemos que a própria organização da cultura tornou-se manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. Assim, até mesmo a cultura tornou-se um produto a ser comercializado.

Portanto, a cultura que sempre foi de alguma forma, uma crítica do existente, hoje aparece apenas como sua reafirmação. Os bens culturais tornaram dominante o momento de adaptação das massas, enquadrando-se numa sociedade adaptada e rompendo a memória do que deveria ser considerado autônomo.

A sua técnica levou à padronização em série, sacrificando o que fazia diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Ocorreu, então, uma espécie de integração do mercado, em que o poder da crítica foi eliminado. Portanto, os bens da indústria cultural passaram a produzir satisfação aos interesses objetivos, assim como as mercadorias da sociedade consumista do capitalismo passaram a ter seu valor de uso.

Em meio a esse contexto, os meios de comunicação de massa tornaram-se transmissores de valores e idéias, utilizando-se de elementos ideológicos fortemente sedutores, divulgados pela mídia através de sonhos e romances, dificultando, dessa forma, a competição destes com a educação familiar e escolar.

Marx (2005), ao elaborar a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, em 1844 – afirmou que a religião era o “ópio do povo”. Analisando a influência da indústria cultural, sua força sedutora e dominadora sobre a mente humana, pode-se afirmar que, atualmente, mais que a religião, os veículos de comunicação de massa passaram a exercer um poder entorpecente, capaz de negar ao

indivíduo sua capacidade de refletir e de questionar sobre as categorias axiológicas que lhe são impostas.

Nesse sentido, os indivíduos inseridos na sua cotidianidade contemporânea tornam-se seres a-críticos, regidos passivamente por comportamentos ditados pela indústria cultural.

Sendo assim, cada vez mais impedidos de pensar, os jovens passam a utilizar a imitação com a finalidade de se comportarem o mais adequado possível para a sociedade. Portanto, a imitação passou a atuar como uma forma de pensamento, tornando-se um dos elementos essenciais no atual processo de aprendizagem.

Os jovens de diversas culturas locais passariam a defender e reproduzir os valores globais e as idéias da “moda” sem a consciência das implicações negativas que isso poderia acarretar. É dessa forma que a indústria cultural contribui para que este se torne um seguidor de modismos que reproduzem também atitudes e valores por ela impostos.

Nos depoimentos colhidos constatamos a freqüente participação dos jovens entrevistados em atividades ligadas à indústria cultural. Basta lembrar o gráfico que aponta as atividades que mais realizam nas horas livres (televisão, música, *internet*, passeios ao shopping) caracterizadas pela difusão e incorporação de modismos (ver gráfico V, p. 60).

Horkheimer & Adorno (1985), no livro *Dialética do esclarecimento*, decifraram essa reprodução de atitudes e valores presentes na sociedade como cópia, como “objetificação coisificada”, como “semiformação”. Segundo eles, a cultura, tomada pelo lado de sua apreensão subjetiva, seria a

“formação” (*bildung*). Porém através dessa apreensão subjetiva do enfoque de “cultura”, apreendida nos termos da indústria cultural que copia a sociedade em estrita continuidade de sua vigência, a “consciência” passa por um processo denominado “semiformação” (*halbbildung*). Esse processo corresponde à continuidade social, com uma cultura “afirmativa”. Sendo assim, as “massas” são semiformadas afirmativamente, a fim de confirmarem a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural.

Ora, devemos considerar que todo modismo e reprodução não deixam de ser formas de alienação do indivíduo entendidas como processo no qual o sujeito é levado a não meditar sobre si mesmo e sobre a totalidade do meio social a seu redor, transformando-se com isso em mero joguete e, afinal, em simples produto para alimentar o sistema que o envolve.

Para Adorno (1995), a indústria cultural, considerada produto do Iluminismo e cúmplice da ideologia capitalista, tornou-se a expressão manifesta da racionalidade instrumental, que a tudo confere um ar de utilidade ou inutilidade.

Através dessa racionalidade, a abordagem mercantilista proposta pela mídia aos fatos, a vida, a tragédia, o horror, o sofrimento humano, são banalizados e apresentados como mais um produto da indústria cultural para o consumo, fato definido pelo autor como a “estilização da barbárie”.

Atualmente, vemos com frequência que notícias trágicas transmitidas pela imprensa são recebidas pelas pessoas de forma superficial, friamente, confundindo muitas vezes a realidade com a ficção.

Constatamos essa banalização do sofrimento humano, refletida nos jovens investigados, quando, por exemplo, verifica-se a indiferença ou o pouco

interesse dos mesmos em atividades com fins políticos e ou sociais que envolvam a preocupação com a melhoria ou benefício da sociedade (ver gráficos V, VI e VIII, pp.60, 61 e 63).

Porém, no que diz respeito à espiritualidade humana, para Adorno (1995) os valores e temas de cunho espiritualista passaram a desfilarem pela mídia todo um arsenal de teorias, receitas, princípios, postulados, técnicas, idéias, histórias fantásticas, advindas das mais diferentes filosofias, seitas e religiões, na medida certa para o estabelecimento dos mais diversos processos de consumo, sedução e fanatismo.

O que ocorre, na verdade, é um processo de determinação em massa das formas de comportamento, linguajares, padrões de relacionamentos afetivos, vestimenta, consumo e religião impostos através do ambiente ideológico da mídia. Dessa forma, determinadas idéias, valores ou crenças transmitidos pelos meios de comunicação de massa tornam-se fortemente sedutores sendo, assim, facilmente reproduzidos e legitimados.

Se por um lado constatamos nos jovens investigados pouca preocupação em relação às atividades políticas e de benefício social, observamos, por outro lado, um acentuado interesse em atividades que contribuem para seu processo de semiformação e alienação, tais como as atividades aparentes e ilusórias de satisfação pessoal imediata.

Pudemos constatar pela pesquisa empírica a crença dos jovens de que a felicidade pode ser encontrada através do consumo indiscriminado de produtos estabelecidos pela indústria cultural e transmitidos pelo ambiente ideológico acima citado (ver gráficos V e VII, pp. 60 e 62).

Comprovamos, assim, a frequência com que o jovem se submete à manipulação ideológica decorrente do uso contínuo de objetos da mídia, transmitida visualmente e verbalmente pelas mensagens de fundo publicitário e econômico. Ora, nesse sentido, fica evidente que essas mensagens despertam seu interesse de consumo, levando-os a adesões imediatas, espontâneas e a-críticas, sem que possam estabelecer sequer uma relação consciente e refletida com esses conteúdos.

Notamos, portanto, que a mídia se tornou um dos principais agentes educativos e formadores de opinião para esses jovens, sendo, assim, grande responsável no seu processo de semiformação.

Vimos também que o espaço da família e até mesmo da escola, enquanto formadora e educadora, também foi ocupado pela mídia e pelos efeitos que os processos econômicos da sociedade de consumo exercem sobre a juventude.

Ocorre, na verdade, uma manipulação ideológica da qual os jovens tornam-se presas fáceis, graças ao poder de sedução de determinadas imagens, símbolos, slogans, idéias, crenças e valores ideológicos presentes nos diversos discursos amplamente propagados no meio sócio-cultural imediato.

Em suma, verificamos a existência de um caráter ideológico-formal que faz com que se desenvolva uma espécie de vício em que os veículos de comunicação de massa convertam-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência humana, desviando as pessoas (por meio da fartura de sua oferta) daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e prioridade.

Para Adorno (1995), os princípios morais de nossa cultura perderam a força para direcionar as nossas ações práticas e sob os efeitos dessa crise,

os interesses do mercado passaram a exercer um domínio cada vez maior sobre a consciência dos indivíduos.

Contudo, esse processo não se dá de forma explícita e direta, de modo que o indivíduo possa identificá-lo e recusá-lo. Ocorre, na verdade, a partir de um complexo processo ideológico sedutor, do qual, sem perceber, o jovem já incorporou e reproduziu tais interesses.

Nesse sentido, esses veículos de comunicação de massa ou funcionam como uma instituição moral, ou oferecem aos homens uma imagem falsa e ilusória do que seria a vida de verdade, dando-lhes a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade podem ser superadas e solucionadas apenas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria da iniciativa das próprias pessoas.

Diante de tais aspectos, enfatizamos a transferência da responsabilidade das questões políticas e sociais da criança e do adolescente, através da manipulação retórica e valorativa dos veículos de comunicação de massa, numa tentativa de responsabilizar cada um pelos problemas presentes na sociedade.

Porém, a difusão do individualismo diante desse discurso idealista, desconsidera as condições sociais e materiais que produzem nessa realidade, colocando nos jovens a responsabilidade fictícia de que é um agente transformador.

Em contrapartida, Adorno (1995) cita a indústria da diversão como um poder integrador da indústria cultural que banalizando as cenas da vida, lhes concede aspectos mágicos que mascaram e falsificam seu conteúdo ideológico. Na tentativa de apresentar ideais de liberdade e autonomia, a indústria da diversão e do entretenimento transmite a ilusão de que os valores culturais são sugados livremente

pelo jovem. Assim, a moderna cultura de massas passa a glorificar o mundo como ele é.

O aumento da indústria da diversão e do entretenimento, representado pela televisão, rádio, *internet*, etc., conduz os jovens à apropriação de valores em constante mutação. Suas ações se convertem cada vez menos em sua própria expressão e reflexão sobre o que acontece na vida diária e cada vez mais em meras funções reprodutoras de situações mutantes.

Dessa forma, o jovem se torna um sujeito a-crítico e alienado, aceitando passivamente as idéias e valores que lhe são impostos.

Contudo, dentre todos os meios de comunicação de massa, a televisão foi considerada, por Adorno (1985), em 1962, a mais influente espécie de função formativa, ou deformativa, em relação à consciência das pessoas confirmada pela enorme quantidade de espectadores e pelo volume de tempo gasto vendo e ouvindo televisão.

Ratificando a afirmação acima pelo que se constatou nos depoimentos, vimos que grande parte do tempo livre dos jovens investigados ainda é dedicada à televisão. Sendo assim, esse meio de comunicação contribuiu e contribui significativamente para a divulgação de ideologias aos jovens investigados, dirigindo de maneira equivocada a consciência desses espectadores, na tentativa de mostrar que a felicidade se conquista através do consumo e do sucesso e que o ter e o aparecer é mais importante do que o ser e o saber (conforme gráfico V, à p.60).

De fato, a televisão se tornou um espaço ilocalizável que se põe a si mesmo num tempo imensurável, definido pelo fluxo das imagens. Ela passou a ser o mundo e podemos afirmar que esse mundo tornou-se nada mais, nada menos do que

uma “sociedade do espetáculo”³⁸ – conforme definido por Guy Debord (1997) – entretecida apenas no aparecimento e na presentificação incessante de imagens que a exibem, porém, ocultando-a de si mesma.

É nesse sentido que o olhar instituído pela mídia, principalmente pela televisão e, atualmente, pela *internet*, distancia-nos e ilude-nos, destruindo nossos referenciais de espaço e tempo, constituintes de nossa percepção, e se instituem como espaço e tempo, onde o espaço é o "aqui" sem distâncias, sem horizontes e sem fronteiras e o tempo é o "agora" sem passado e sem futuro.

Ora, movidos pelo pragmatismo, imediatismo e utilitarismo, tudo passou a sugerir velocidade e urgência, e a vida se tornou um enorme presente inquestionável.

Como lembra Benjamin (1986), sob a influência da indústria cultural passamos a dialogar muito pouco com a cultura acumulada, sempre recomeçando. Não vemos mais gerações contando histórias para as gerações subseqüentes. As histórias dos que nos precederam, ou seja, seu conhecimento e suas experiências, não são mais transmitidos para as novas gerações.

Portanto, padecemos de uma amnésia cultural sem precedentes na qual o importante é apenas ser inovador e empreendedor.

Horkheimer & Adorno (1985) afirmam que a mídia impõe dogmaticamente às pessoas valores que aparecem como plenamente positivos. Dessa forma esses elementos valorativos, fortemente ideológicos e difundidos maciçamente

³⁸ Expressão utilizada por Debord (1997) para definir a moderna sociedade de consumo. O autor utiliza aforismos com múltiplas alusões ocultas a autores conhecidos para explicar que a sociedade do espetáculo é uma forma de sociedade em que a vida real é pobre e fragmentária, e os indivíduos são obrigados a contemplar e a consumir passivamente as imagens de tudo o que lhes falta em sua existência. Assim, a economia transforma-se em um fim a que os homens se submetem totalmente e a alienação social atinge seu ápice.

no cotidiano do jovem, contribuem para sua semiformação, impossibilitando-o de construir uma mediação dialética concreta e viva com o mundo, causando uma debilidade em relação ao ego e à sensibilidade, ao conceito e à tradição, ao tempo e à memória.

Dito isso, podemos concluir que o jovem tornou-se um indivíduo inundado por informações vivenciadas ávida e velozmente, porém, ausente de um aprendizado significativo.

No interior desse contexto nada otimista, como forma de contraposição a essa imposição ideológica, a formação educacional deveria propor a problematização de conceitos – como esses que são assumidos como positivos, a-criticamente – possibilitando ao jovem, adquirir um juízo independente e autônomo a respeito de tais temas. Porém, para que isso aconteça, é necessário que haja um educador crítico, questionador, preparado para esse fim.

De acordo com Adorno (1995), o conteúdo da ação educativa deveria implicar uma transformação do sujeito no curso de seu contato com o objeto na realidade. Porém, para que isso ocorra seria necessário tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da consciência formal e “coisificada”³⁹ da identidade nos termos da indústria cultural.

Considerando as críticas até então apontadas, não negando o fato já existente, numa tentativa de superação da situação de semiformação do jovem, Adorno (1995) sugere como alternativa para os educadores, que se apropriem dos

³⁹ Adorno (1995) apropria-se do termo *verdinglichung*, empregado por Luckács, como reificação (transformação do homem num objeto, segundo um modelo maquinal), definindo como coisificação ou coisificado o ser humano de caráter manipulador que se tornara igual à coisa para, então, transformar os outros em coisas. Cita como exemplo de consciência coisificada a ausência de afeto nas relações, o pensamento através de categorias prévias, o uso de literatura secundária como forma de não enfrentamento.

meios de comunicação de massa, porém, procurando utilizar o que esses possam trazer como elementos positivos para o educando.

Podemos citar como exemplo dessa apropriação, a pesquisa empírica dessa tese, na qual foram utilizadas algumas técnicas em que o meio de comunicação de massa (músicas e filmes) serviu como ferramenta que proporcionasse análises e reflexões entre os jovens.

Para Adorno (1995), as contribuições da apropriação dos veículos de comunicação de massa podem ser atribuídas, por exemplo, ao significado do elemento informativo e documentário, a importância da montagem e do distanciamento frente ao realismo, a importância de uma interação entre pesquisa e produção, ao rompimento de toda esfera íntima da escola e por fim a interação entre programas especiais e programação geral, principalmente da televisão. Assim, os tais meios de comunicação poderiam representar um avanço e não um retrocesso no conceito de formação do jovem.

Ora, devemos considerar que a educação escolar deve ser um processo mais complexo do que a simples transmissão de informações requeitadas desses meios de comunicação de massa. Sendo assim, o educador deve ensinar o jovem a receber as mensagens transmitidas sem ser iludido, aprendendo a desenvolver aptidões críticas, conduzindo-o à capacidade de desmascarar ideologias e protegendo-o em relação a possíveis identificações falsas e problemáticas.

Porém, para cumprir essa tarefa é necessário primeiramente formar o educador que também vem sendo facilmente influenciado e manipulado por essa dominadora indústria cultural.

Em função da direção que a escola vem tomando em nossa sociedade, constatamos o caráter problemático da adequação da educação escolar aos interesses do sistema capitalista vigente. Porém, essa adequação, muitas vezes, recebe o aval do educador.

Assim, com a aprovação de educadores e intelectuais, as rápidas mudanças do campo sociocultural também chegam às escolas e são adotadas como modismos. Mas, essa aparente integração rapidamente desaparece, substituída por novidades posteriores que circulam como tendências da moda. Dessa forma, enquanto a sociedade é revirada pelas rápidas mudanças tecnológicas, a escola cumpre a mera função de formadora de analfabetos tecnológicos.

Ressaltamos que atualmente, propostas no campo educacional também são influenciadas por modismos decorrentes da indústria cultural e dos interesses do mercado, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (referida no capítulo anterior). Porém, esses modismos contribuem para o surgimento de campos de forças opostos e com diferentes enfoques para a educação escolar e extra-escolar.

Dessa forma, consideramos que, se por um lado, existe um movimento para assimilar a escola à família e à comunidade, por outro vem ocorrendo um movimento de defesa e de afastamento dessas instituições.

Portanto, ao invés da escola irradiar-se ao exterior, o exterior é que passa a ser (mal) assimilado pela escola. Nesse universo de forças conflitantes, a escola pretende assumir seu papel sociocultural, (assumindo-o) por ação ou inação.

Cabe a nós educadores, repensar esse processo através do exercício de uma crítica intelectual, ou, então, nos conformaremos com o fato apontado no

levantamento empírico desta pesquisa de campo, de que a maioria dos alunos investigados desconsidera a importância da educação escolar para sua formação humana, (conforme gráfico IX, à p. 64) destacando, assim, a semiformação, esse processo de reprodução de valores da sociedade de consumo, como fim último da educação.

As idéias e os ideais aqui apresentados talvez sejam utópicos. No entanto são permeados pelo desejo de poder ver o micro refletir-se no macro, numa tentativa de recuperar as categorias axiológicas como instrumentos de conhecimento e luta contra a dominação e alienação do jovem.

Acreditamos que através da inserção da Filosofia no processo educacional do jovem possamos resgatar sua sensibilidade (extinta com o advento do Iluminismo e posteriormente com a indústria cultural, caracterizada pela coisificação humana) e os valores que lhes são impostos venham a ser questionados e refletidos para que uma nova escala de categorias axiológicas possa ser (re) construída pelos mesmos.

Nesse sentido, a seguir procuraremos analisar os fatores concernentes à sensibilização e formação do jovem segundo valores significativos.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES

A educação pode ser definida como um processo de aprimoramento do ser, em todas as suas dimensões. Nesse processo, o ser humano cresce progressivamente, a partir de suas vivências valorativas, e isso deve ser objeto de atenção de âmbito educacional.

Conforme constatamos nesse estudo, a atual crise de valores é conseqüente da estruturação da sociedade, das formas de pensamento, sentimento e ação que compõem a vida humana na sociedade contemporânea movida pela incessante necessidade de consumo. Sociedade esta que privilegia a razão em relação ao sentimento, desconsiderando sua importância no processo de formação do homem.

Sabemos que a valorização do homem através da exacerbada crença na razão humana intensificou-se a partir do Iluminismo, acentuando-se na sociedade contemporânea devido aos interesses ideológicos do mercado regido pela considerável influência da indústria cultural.

Sendo assim, o conhecimento do ser ou do que o homem pudesse dele apreender ou sobre ele elaborar, com a chamada inteligência, razão, faculdade cognitiva, tornou-se objetivo primordial da educação.

Porém, de acordo com Werneck (1996), para que a educação apreenda o valor, além do aprimoramento da razão, deve incluir, concomitantemente,

o desenvolvimento do sentimento, o que levaria o indivíduo a distinguir a beleza, a bondade, a justiça, entre outros valores.

Segundo a autora citada, existem três manifestações do psiquismo humano que são: o sentir, o inteligir e o agir. Essas manifestações interagem continuamente exigindo do educador perspicácia para não se limitar a interferir em apenas uma delas, o que reduziria o processo educativo e perderia a perspectiva global do ser humano. Esse processo de apreensão do valor, portanto, deve caracterizar-se pelo sentimento e pela razão.

Portanto, é fundamental que consigamos, pela educação, administrar esse processo de apreensão valorativa para que possamos progredir e para que não aconteça, ao contrário, a apreensão do que possa ser considerado um contravalor.

Mas, para que ocorra o desenvolvimento pleno dos indivíduos é necessário, também, que estes não estejam reduzidos somente à esfera da vida cotidiana; ou seja, a vida humana não deve se reduzir apenas à sua cotidianidade, pois, no contexto de uma relação alienada para com o cotidiano, a semiformação limita o homem à sua particularidade, sem a apropriação do desenvolvimento alcançado universalmente pela humanidade, do conhecimento filosófico e científico, produzidos e acumulados ao longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade.

Conforme Saviani, (1980) o trabalho educativo define-se no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Se o processo educacional, de um lado, diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos; de outro, diz

respeito, também, à descoberta das formas mais adequadas de pensar e agir, para se atingir esse objetivo.

Portanto, ao contrário da semiformação humana ocorrida em grande parte na educação extra-escolar, a escola deveria cumprir o papel de transmissora do saber sistematizado, da cultura histórica e socialmente produzida, além de ter que resgatar a sensibilização do ser, para que tais fatores sejam preservados.

Horkheimer & Adorno (1985) defendem uma educação por meio da qual seria possível romper com a crescente frieza e apatia que conduzem à barbárie humana. Sugerem uma educação que desperte a sensibilidade dos indivíduos através de uma ética da compaixão.

Consideramos que a formação do indivíduo deve ocorrer através de uma educação crítica e transformadora, mediada pelo educador consciente de sua responsabilidade de estabelecer a ponte entre o educando, os valores e a cultura historicamente produzidos. Porém, não devemos desconsiderar a importância do trabalho com a sensibilização do educando para as questões presentes na sociedade.

Para Werneck (1996) a educação escolar deveria contribuir para promoção do crescimento do ser, ampliando seu valor e fazendo-o consciente dele, pois quando a educação se reduz meramente à instrução, desconsideram-se os valores que identificariam os homens como responsáveis perante a sociedade.

Como forma de resgate da sensibilidade do educando, esta autora sugere que o planejamento educacional reserve tempo e espaço para o valor artístico. Isso porque a arte, como resultado da instauração do valor, deve necessariamente

fazer parte da cultura a ser transmitida. Ora, sabemos que a sensibilidade inerente a todas as formas de arte só se torna possível através da sensibilização do homem.

De acordo com a autora, do ponto de vista educacional torna-se necessário despertar no educando o amor à verdade, a curiosidade sadia, o espírito de observação e de pesquisa. Essa não seria apenas uma opção possível e sim um dever-ser, uma exigência do homem enquanto pessoa, pois, para que surja o espírito científico, é preciso que se estimule essa busca e a vontade de sua instauração.

Porém, devemos considerar que a educação não deve ser posta como a única ferramenta, mas sim como uma das ferramentas capazes de contribuir para a formação e (re)construção de valores que possibilitem elevar o educando à liberdade e autonomia intelectual e moral.

A indústria cultural, conforme analisado no presente estudo, contribuiu para expulsar do campo da ação os sentimentos, os instintos e a paixão, culminando o homem no dever da frieza e da apatia.

Esse processo de formalização da razão, em que a dominação adquire um fim em si mesma, acabou encontrando mecanismos objetivos para sustentá-lo. Esses mecanismos, identificados nos interesses definidos pelas relações de mercado – tão fortemente presentes na sociedade capitalista – passaram também a orientar o sentido ético dos processos formativos educacionais.

A partir daí decorreu a crise dos processos formativos que, submetidos à dinâmica da melhor performance produtiva, inviabilizariam a possibilidade dos indivíduos realizarem experiências.

Na pesquisa de campo realizada questionamos aos jovens sobre valores que consideravam prioritários para a construção de sua felicidade. O valor

econômico foi considerado principal fator para a aquisição da felicidade, apontado por eles como mais importante do que a família, o amor e a religião.

Esta questão contribuiu para comprovarmos, através dos jovens investigados, a formalização da razão e a ausência de sentimento característicos da sociedade marcada pelas relações de mercado e consumo (ver gráfico VII, p.62).

Nesse sentido, verificamos que os processos educacionais e formativos são dissolvidos nas exigências imediatas da apropriação de instrumentos e técnicas recomendados para uma maior eficiência e produtividade, extinguindo os sentimentos e a interação com a cultura organizada ao longo da tradição, indispensáveis para o processo de formação do homem.

Conforme Nietzsche (1988), em sua obra *O nascimento da Tragédia*, a dominação burocrática e a conduta apolínea⁴⁰ teriam levado a existência humana a uma perda de sentido.

Considerando que não há sentido para a educação escolar na sociedade capitalista senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente – responsável pelo processo de desumanização –, reafirmamos a necessidade de se romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo em um processo de aprendizado que resgate a cultura socialmente acumulada e que recupere a sensibilização humana, através da valorização do outro e da natureza.

Nietzsche (2002) elabora uma crítica e superação da modernidade e de seus valores que nomeia de “transvaloração de todos os valores”. Esse filósofo

⁴⁰ Nessa obra – *O nascimento da tragédia* (1988) – Nietzsche define Apolo como o deus da clareza, da harmonia e da ordem. O apolíneo é considerado a representação da produção de formas, a beleza, fazendo com que a vida, pela aparência, se separe do sofrimento, reinando apenas nas belas aparências do mundo da fantasia.

nos mostra que não basta substituir os antigos valores por outros, gerados a partir do mesmo solo que os anteriores. Para ele, é necessário suprimir o solo mesmo a partir do qual os antigos valores foram colocados, para então engendrarmos novos valores.

Procuramos, então, repensar a educação através dessa perspectiva, com a intenção de contribuir para gerar a necessidade concreta de construção de conteúdos valorativos e éticos, e não apenas de reprodução dos já existentes.

Nesse sentido, no próximo item pretendemos apresentar uma reflexão sobre o resgate da sensibilização do educando através do processo educativo, sugerindo essa recuperação como uma alternativa para a formação do jovem, a partir de novos valores que lhe sejam significativos.

3.3 EDUCAÇÃO E VALORES ATRAVÉS DA SENSIBILIZAÇÃO DO JOVEM EDUCANDO: UMA ALTERNATIVA

Conforme já discutimos anteriormente, os bens culturais que atualmente alimentam as massas vêm contribuindo para o enquadramento do homem na sociedade adaptada ao mesmo tempo em que vêm rompendo da memória idéias e valores historicamente sistematizados.

Segundo Adorno (1995), a memória, o tempo e a lembrança estão sendo liquidados pela sociedade, como se fossem uma espécie de resto irracional do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos de produção na sociedade industrial eliminaram, junto aos outros restos da atividade artesanal, categorias como a da aprendizagem, ou seja, o tempo de aquisição da experiência no ofício.

O desenvolvimento humano de outrora era determinado pelo quanto era possível o aprimoramento das riquezas materiais, intelectuais, estéticas e morais produzidas pela humanidade. Na sociedade atual, porém, a humanidade se aliena da memória, esgotando-se na adaptação ao existente, ou seja, numa aceitação passiva e a-crítica do que lhe é imposto pelos interesses imediatistas do mercado.

Podemos afirmar que a sociedade capitalista atual está vivendo o que Orwell (2003) previu em 1948, em sua obra de ficção intitulada “1984”. Nesse livro, George Orwell anuncia o surgimento de um novo mundo onde vigora o desprezo à história, à memória e ao passado, onde os meios de comunicação de massa controlam a humanidade e os setores mais importantes da sociedade são

controlados e manipulados pelas *TV screens*, em português denominadas “Teletelas” (hoje as nossas câmeras e nossas televisões), sempre sob a onipresença de um ditador chamado o “Grande Irmão” (*Big Brother*). A partir disso, o objetivo do ser humano era viver, como máquina, uma vida conduzida pelo pragmatismo e pelo utilitarismo.

Diante desse quadro fictício, porém condizente com nossa atual realidade, vivemos num mundo onde a técnica e a razão ocupam posições tão decisivas. Presenciamos o surgimento do homem coisificado, que nada mais é do que o ser humano frio e apático, incapaz de desenvolver o amor e a compaixão ao próximo. Este ser, negando a possibilidade de amor à humanidade, apega-se a coisas materiais produzidas pela sociedade de consumo e impostas pela indústria cultural. Sendo assim, o sentimento devastado também passou a ser mais um objeto de consumo desse concorrido mercado.

Como exemplo podemos citar alguns depoimentos dos jovens sujeitos desta pesquisa que demonstraram um esvaziamento afetivo e social comprovados pelo acentuado interesse atribuído ao valor econômico, ao consumo e o desinteresse em relação às atividades que beneficiem o próximo (conforme dados demonstrados nos gráficos VI e VII, pp. 61 e 62).

Como consequência dessa apatia, constatamos a crescente violência urbana, o terrorismo incoseqüente, as destruições em massa, a banalização da vida humana, a brutalização geral do homem, enfim, as mais diversas formas de alienação humana, geradas pelo desencantamento da vida social.

Diante desse contexto, qualquer forma de violência passa a ser tolerável. A autoridade da família nuclear, outrora responsável pela transmissão de

valores e sentimentos primordiais às novas gerações, foi sendo substituída pelo autoritarismo mascarado e pela frieza aparente impostos através da indústria cultural.

Porém, para Adorno (1996), esse quadro nada otimista de degradação humana pode se extinguir através da formação do sujeito emancipado. Fundamentado em Freud, o autor postula a necessidade do professor portar-se com autoridade para trabalhar na formação do jovem⁴¹, pois, segundo ele, a formação do sujeito emancipado não reside na ausência de qualquer tipo de autoridade. Ao contrário, o educando necessita, desde a infância, da identificação com uma autoridade⁴², para que, interiorizando-a, possa apropriá-la para então constatar que a autoridade (representada pela figura do pai ou professor) não corresponde ao seu ideal, libertando-se, assim, do mesmo e tornando-se precisamente uma pessoa emancipada.

Pelo levantamento empírico realizado pudemos constatar, no caso da maioria dos jovens entrevistados, a necessidade da autoridade que direcione sua conduta, presente na constante interferência de pais e professores. Ao questionar os jovens educandos sobre limites, a maioria considerou a importância da liberdade, porém, com limites e interferências de uma autoridade. Comprovamos, com isso, pelo menos no que concerne a essa amostra investigada, a necessidade, por parte desses jovens, da presença de uma figura que exerça autoridade sobre eles,

⁴¹ Freud (1973) afirma que as relações desenvolvidas pelos alunos com seus professores são espelhadas nas relações estabelecidas com as figuras paternas. Sendo assim, as lutas contra as autoridades escolares representam uma transferência da qualidade e natureza das relações familiares.

⁴² A autoridade que era representada pelos pais, hoje está sendo substituída pelo professor. Isso se deve ao fato de muitas crianças sofrerem com a crescente ausência das figuras paternas que, devido às atuais mudanças da sociedade, passaram a dedicar grande parte do seu tempo a atividades profissionais, conforme já relatado nesse estudo.

autoridade esta que conduz à autonomia, representada pelo pai e/ou professor (ver gráfico X: p.64).

Sendo assim, de acordo com Horkheimer & Adorno (1985) consideramos que haja uma análise social da família e do papel que o pai e a mãe antes desempenhavam, mas que hoje foram substituídos pelo professor. Porém, não devemos nos esquecer que essa autoridade tão importante para o processo de formação valorativa do jovem, vem sendo cada vez mais substituída pela mídia, que estabelece uma relação impessoal, a-crítica, porém, sedutora e pautada em paixões imediatistas.

Os jovens, cada vez mais iludidos por esse poderoso elemento ideológico de sedução, passam a defender e reproduzir suas idéias e valores sem qualquer reflexão crítica acerca das conseqüências que possam ser acarretadas. Porém, sabemos que essa reprodução muitas vezes contribui para torná-los frios, apáticos. Enfim, mais alienados e mais distantes do processo de emancipação humana.

Diante desse contexto Horkheimer & Adorno (1985) sugerem uma educação que desperte a sensibilidade do jovem. O professor, exercendo a capacidade de autoridade, porém, sem autoritarismo, deve saber falar ao educando possibilitando-lhe que desenvolva uma amplitude de experiência. Deve combater o autoritarismo e a demagogia dos meios de comunicação, despertando, inclusive, a atenção do jovem em relação ao humor transmitido pela mídia que, segundo os autores, é uma manifestação projetiva em que se revela o ódio ao próximo, desnudando a inveja presente na necessidade de atribuir ao outro o negativo.

Dessa forma o educador evitaria reforçar preconceito que nada mais é do que uma categoria do comportamento do indivíduo alienado, que consiste em um falso julgamento de valor, muitas vezes produto da ideologia da classe dominante.

Considerando que através da educação o jovem aumenta seu leque de valores, o educador deve, ao contrário da mídia, apresentar categorias axiológicas aos jovens, sem dogmatismos e imposições. Pois, para educá-lo, não basta ilustrá-lo ou inculcar-lhe outras convicções; trata-se de formar ou restabelecer nele a capacidade de alcançar uma relação espontânea e viva com as pessoas e com a natureza, através da experimentação. É pelo hábito da experimentação que o jovem aprende a distinguir o valor do não-valor e do contravalor.

A educação, portanto, deve ser pensada enquanto formação do espírito humano. Deve procurar criar nos indivíduos a aversão à crueldade a fim de sensibilizá-los, convencendo-os dos males que esta lhe traz. Não deve ser autoritária e repressiva, mas sim, proporcionar a amplitude da experiência.

É necessário, também, que haja a intenção de formar indivíduos para a democracia e para a liberdade através da conscientização do jovem acerca da necessidade de sua participação política, para, dessa forma, não reproduzirmos o quadro verificado na pesquisa de campo em que a maioria dos jovens pesquisados confirma o grande desinteresse por assuntos que dizem respeito à política (conforme gráfico VII, p.62).

Insistimos em uma educação que sensibilize o jovem para o exercício da alteridade, afinal aqueles contra os quais os indivíduos descarregam todo seu ódio e violência também são sujeitos capazes de sofrer e amar.

Sugerimos, portanto, uma educação, capaz de devolver às pessoas a sensibilidade e a capacidade de identificação com o próximo. Pois, através do resgate da sensibilidade o jovem poderá distinguir e apreender valores realmente significativos.

Como bem sabemos, a juventude caracteriza-se por um período em que se inicia a revisão das escalas de valores até então aceitas. Sendo assim, é importante que despertemos no jovem a reflexão por meio da busca de fundamentação que o ajude nesse processo, essencial para que tais valores sejam (re)formados ou (re)construídos.

Segundo Werneck (1996), a educação moral inicia-se pela educação da sensibilidade, desenvolve-se pela organização do pensamento com a conceituação dos valores, pela análise das situações concretas que envolvem valores morais, juízos e raciocínios sobre questões de valor e culmina na educação da vontade.

Na adolescência, fase em que a crise dos critérios é estabelecida, tem-se o momento propício para a reflexão sobre a hierarquização dos valores e para a educação da vontade para a ação livre e consciente, pois a juventude é o momento em que ocorre a dissociação entre o valor e o ser, a apreensão das idéias, da teoria, das sistematizações e da razão.

Portanto, o esforço da educação deve ser feito no sentido de levar o jovem à moral autônoma, que se caracteriza pela responsabilidade subjetiva e pela capacidade de cooperação, fatores estes pouco presentes na pesquisa de campo que fizemos (conforme tabela V, p. 60).

Para Adorno (1995), o período da adolescência é um estágio em que todos os ideais são ameaçados. Esta ameaça vincula-se a uma mania por modelos ideais, que não pode ser superada simplesmente por meio da oferta dos mesmos. O autor considera importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional nesse momento.

O educador deve, portanto, defender sua escala de valores justificando-a e procurando distingui-las das interferências da visão ideológica. Deixando, porém, espaço para a possível discordância do educando e contribuindo, dessa maneira, para que ele estabeleça seu próprio escalonamento de valores e o justifique.

Sendo assim, o autor sugere como contribuição para o processo de formação do jovem, por exemplo, a participação estudantil na administração escolar adquirindo outro significado na medida em que o próprio aluno participa – individualmente ou em grupo – da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas.

O educando torna-se, por esta via, não apenas motivado para estudos, mas também acostumado a ver o que acontece na escola, acompanhando e participando do resultado de suas decisões e não apenas reproduzindo decisões previamente estabelecidas.

Consideramos que a participação ativa e reflexiva do jovem educando no seu processo de formação, concebendo-o como protagonista, pode vir a ser um grande passo para que ele questione e aprenda a estabelecer regras e valores.

Tal atitude colabora para o despertar da sensibilização do educando, pois desenvolve, no mesmo, relações de cooperação, respeito mútuo, diálogo, fatores contribuintes para sua autonomia e emancipação.

Adorno (1995) sugere que atentemos ao fato de que qualquer tentativa séria que façamos, a fim de conduzir a sociedade à emancipação, freqüentemente sofrerá enormes resistências. Procurarão demonstrar que o que pretendemos já está há muito superado, ou então é desatualizado e utópico.

Mesmo assim, insistamos, pois, conforme o autor, o dinamismo do processo é a recusa do existente, pela via da contradição e da resistência.

Diante de tais fatores, procuramos tecer algumas propostas e considerações direcionadas ao educador e a todos que, de alguma forma, se interessam e se preocupam com o processo de formação do jovem na sociedade atual, regida pelas leis do mercado e permeada pelos elementos ideológicos de sedução, presentes na indústria cultural.

PROPOSTAS E CONSIDERAÇÕES

Apropriando-nos das análises realizadas, numa tentativa de superação por incorporação das mesmas, sugerimos aos educadores algumas propostas e considerações direcionadas ao tema investigado.

Apontamos a necessidade de que seja construída com os jovens uma educação voltada para o despertar da sensibilização humana. Porém, não sugerimos uma sensibilização no plano espiritual ou apenas como um estado afetivo, mas sim, enquanto processo cognitivo/afetivo que permita aos mesmos o conhecimento de valores significativos para sua formação e emancipação, como sujeitos autônomos e humanizados.

Vimos que através da experimentação o jovem tem a possibilidade de lidar com as mudanças, elaborando-as continuamente. É nesse sentido que ele busca vivenciar novas situações e emoções, desafiar perigos, transgredir regras, testar limites e valores.

Devemos, portanto, como educadores, proporcionar-lhe essa possibilidade de experimentação a fim de contribuir com seu processo de construção de uma auto-imagem positiva e de busca de autonomia moral.

Consideramos que cabe à escola contribuir para que os alunos possam refletir criticamente sobre as categorias axiológicas que vêm recebendo, as que procuram experienciar, e as que estão à sua volta, buscando, assim, a ética nas suas relações.

Porém, o professor precisa trilhar esse caminho com eles, partindo do conhecimento da realidade em que desenvolve seu trabalho e dos valores que aí se encontram e que o norteiam. Deve, dessa forma, conhecer os desejos, interesses e dificuldades experimentados por seus alunos em suas vidas, de modo a contribuir na ampliação de seu auto-conhecimento e de sua formação ética e valorativa.

Os jovens precisam perceber que confiamos neles e que serão cobrados por merecer tal crédito. Sendo assim, ao se possibilitar o desenvolvimento de atitudes pela experimentação e participação ativa ampliam-se as possibilidades do educando conhecer diferentes valores, apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si. Dessa forma, será possível imprimir uma marca diferenciada em sua educação, para que se prepare neste presente tão conturbado para um futuro melhor.

O educador, como grande responsável pela educação formal do jovem, deve cuidar não apenas do seu processo de aprendizado, desenvolvendo técnicas e métodos cada vez mais apropriados para tal fim. Além disso, deve preocupar-se, também e principalmente, com o processo de construção valorativa, através da promoção de experiências que possam aperfeiçoar sua sensibilização.

É necessário, portanto, instaurar no jovem o hábito do reconhecimento e da vivência dos valores. Cabe ao educador procurar restabelecer, com os jovens, a capacidade para enfrentar experiências que permitam um vínculo com valores e crenças. Sendo assim, qualquer planejamento educacional deverá contemplar essa questão, já que é a que o determina e justifica.

Segundo afirmaram Horkheimer & Adorno (1985) o processo da experimentação deve ocorrer através da relação do jovem com o conhecimento acumulado, utilizando-se de atividades que envolvam os sentidos e que possam quebrar o enrijecimento produzido pelos preconceitos.

Procuremos, então, gerar a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos e éticos e as objetivações dos jovens nestas mesmas esferas do saber, incentivando, assim, sua necessidade de produção e reprodução destes conhecimentos e valores de acordo com os critérios estabelecidos por eles conjuntamente com o educador.

É preciso, também, que reaprendamos, junto com os alunos, a resgatar e elaborar o passado e criticar o presente. Para tanto, devemos pensar a educação e a sociedade em seu devir, visando à formação de sujeitos que reflitam sobre sua própria história.

Aos educadores, sugerimos que em toda proposta educativa estejam presentificados a reflexão filosófica e o estímulo ético inseridos na Filosofia como disciplina fundamental do currículo escolar.

Porém, a construção de categorias axiológicas significativas para o jovem deve ocorrer através da ação concreta, integrando o trabalho cultural com o aspecto moral seja pela produção de textos, ou quaisquer outras produções artísticas; ou seja, pelo engajamento dos alunos em trabalhos solidários, campanhas, formação de grupos de trabalho dentro da escola e fora dela, que despertem, em todos os envolvidos, valores universais, como fraternidade, justiça, solidariedade, compaixão, entre outros tão fundamentais à formação humana.

Constatamos, através desta pesquisa, que a ética inserida como tema transversal não foi reconhecida pela maioria dos jovens investigados, não passando, assim, de proposta sem êxito. Arriscamos afirmar que talvez os professores não tenham sido suficientemente preparados para trabalhar nessa perspectiva.

Não postulamos, portanto, que a ética seja trabalhada como transversalidade nas diversas disciplinas educacionais. Sugerimos, sim, que a ética seja trabalhada de forma reflexiva para o questionamento da moral e dos valores do educando e que, para isso, seus conceitos sejam discutidos através de uma disciplina específica, como parte da Filosofia que é, com o auxílio de um educador preparado para tal fim.

Sugerimos, também, que se desperte o espírito crítico do jovem, estimulado pelo debate e pelo raciocínio; que se possibilite a ampliação do seu horizonte cultural, trazendo informações que geralmente não são tratadas na escola; que se incentive a participação ativa dos alunos na administração escolar, estimulando um ambiente democrático dentro da instituição escolar; que se traga elementos da arte e da educação como ganchos culturais e, também, como estímulo à produção e à sensibilização dos alunos; que seja reelaborada a relação do passado com o presente para que se possa apreender o presente como sendo histórico e acessível a uma práxis transformadora.

Enfim, em nossa sociedade fortemente marcada pela apatia humana, cometida em nome do capital, sugerimos aos educadores que aprendam a viver com os jovens educandos uma forma mais dionisíaca de se entender a natureza, a cultura e a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Minima Moralia**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Capitalismo tardio ou indústria cultural. Tradução de Flávio Kothe. In: COHN G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. M. Abreu. Revisão de Paula Ramos de Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, n. 56, p.388-411, dez. 1996.

ARAÚJO, U.; AQUINO, J.G. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

ARISTÓTELES. **A ética** (trad. Cássio M. Fonseca). Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Souza, /et al./ In: _____. **Documentos de Cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras Escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20-12-96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, SP, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C.; COELHO, N.; FIEDLER-FERRARA, N.; MORIN, E. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CORRÊA, M. Repensando a Família Patriarcal Brasileira. In: **Estudos sobre a família no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, p. 13-38, 1981.

CUNHA, L. A.. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p. 60-72, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Editora Contraponto, 1997.

DURANT, Will. **História da Filosofia**: vida e idéias dos grandes filósofos. Tradução de Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. São Paulo: Editora Nacional, 1962 (Companhia das Letras).

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, Maria L. P. B.. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREDERICO, C. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós modernidade. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n° 55, p. 74-187, 1997.

FREUD, S. **Psicanálise para pedagogos**. Tradução de Luís Pignatelli. Santos. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

_____. Vida e obra. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1978.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HORKHEIMER, M. & ADORNO T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. Zahar: Rio de Janeiro, 1968.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo: Hemus, 1977.

_____. **A origem da tragédia**. Tradução de Álvaro Ribeiro. 5. ed. Lisboa: Guimarães Editora, 1988.

_____. **Para além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ORWELL, George, **1984**. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

PLATÃO. **Obras completas**. Tradução de Maria Araújo e outros. Madri: Aguilar, 1981.

REZENDE, Cláudia C. **Parâmetros Curriculares Nacionais da intenção à ação:** análise crítica da introdução e temas transversais. Dissertação (Mestrado Em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, SP, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SADE, Marquês. **A Filosofia na Alcova**. Tradução de Augusto contador Borges, 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, S. A. I. **Valores em Educação:** O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SÓCRATES. Vida e obra. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

WERNECK, V. R. **Educação e sensibilidade:** um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1996.

BIBLIOGRAFIA GERAL

APPLE, M.. O Currículo oculto e a natureza do conflito. In: _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, p. 126-157, 1982.

_____. A política do senso comum: por que a direita está vencendo? In: _____. **Conhecimento oficial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BORGES, M. L.; DALL'AGNOLL, D.; DUTRA, D. V. **Ética**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M.; FERNANDEZ; LEAL, A.; MORENO, M.; **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Editora Ática, 1999 (Série Fundamentos).

CARVALHO, Alonso. B. **O Apolíneo e o Dionisíaco**: o caráter agonístico da educação. Disponível em:
<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/artigo_alonsobezerradecarvalho.htm>. Acesso em: 04/2004.

CHAUÍ, M.. Vocação política e vocação científica na universidade. In: **Revista de Educação Brasileira**. Brasília, DF: MEC/CRUB, n. 15, p.11-26.

COMPAYRÉ, Gabriel. **L'éducation intellectuelle et morale**. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1908.

COSTA, J. F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CURTO, Pedro M. **A escola e a indisciplina**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998 (Coleção Educação).

DELORS, J. (Org.) Os quatro pilares da educação (cap.4); A educação ao longo de toda a vida (cap.5). In: **Educação**: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI). São Paulo: Cortez, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis e Recursos para o Bom Adestramento. In: _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREUD, S. O interesse para as ciências não-psicológicas. Tradução de Jayme Solomão. In: **Obras completas**. Rio de Janeiro: Standard Br, Imago, v. XIII, p 222-226, 1973.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRONDIZI, Risieri & J. E. Gracia. **El hombre y los valores en la filosofía latino Americana del siglo XX**. Antología. México: Fondo de cultura economica, 1981.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, p. 10-60 p, 1991.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Imagens da Infância para (re) pensar o currículo**. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001_kohan.html>. Acesso em 04/2004.

_____. **Uma experiência de filosofar: Sócrates**. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/textos/mesaredonda_walteromarkohan.htm>. Acesso em 06/2004.

LASTÓRIA, L. A.; NABUCO, C.; COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (org.) **Teoria-crítica, ética e educação**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP.

LYONS, D. **As regras morais e a ética**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MERÇON, Juliana. A experiência do filosofar e o filosofar como experiência. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/mesaredonda_julianamecon.htm>. Acesso em 05/2004.

NIETZSCHE, F. **Humano demasiado humano**: um livro para os espíritos livres. Tradução de Carlos G. Babo. Martins Fontes, 1973.

_____. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens R. T. Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, B. Conhecimento e Valoração no Trabalho Educativo. In: **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1994.

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

OSÓRIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, J. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In: WEENBERG, C. (org.). **Geração delivery: adolescer no mundo atual**. São Paulo: Sá Editora, 2001.

PESSANHA, José A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre, n°4. p. 7-36, 1993.

PUIG, Josep M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Ática, 1998.

_____, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998 (Série Fundamentos).

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: um debate contemporâneo. Campinas, SP: CEDES, Ano XXII, n. 76, out. 2001. ISSN: 0101-7330.

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

ROSSI, Paolo. **A ciência e a filosofia dos modernos**. São Paulo: UNESP, 1992.

SANDER, B. **Educação brasileira: Valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Editora Afrontamento, 1987.

SASTRE, G. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Editora Ática, 1999 (Série Fundamentos).

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

SILVA Jr. C. A. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Sonia A. I. **Filosofia Moderna**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e physica**. Porto: Livraria Chardron, de Lello & Irmão, 1927.

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial In: TOMMAS, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC - SP, Ação Educativa, 1996.

VAZ, H. C. L. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

VÁZQUÉZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VEIGA, F. H. **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. São Paulo: Editora Fim de Século, 1995.

ANEXO I

As questões sobre os valores significativos elaboradas para os jovens que participaram do processo de pesquisa de campo eram as seguintes: (na frente de cada questão encontra-se o número das respostas obtidas):

1. Lazer - Na maior parte das vezes, o quê você costuma fazer no seu tempo livre?
(pode responder mais de uma questão)

Número de respostas:

() Ler livros.....	17
() Ler revistas.....	48
() Praticar esporte.....	22
() Assistir televisão.....	71
() Navegar na <i>internet</i>	36
() Ouvir música.....	80
() Ir à cinema ou teatro.....	18
() Ir a bares e restaurantes.....	19
() Ir ao shopping.....	27
() Conversar com amigos.....	75
() Fazer programas com familiares.....	23
() Dedicar-se às atividades religiosas.....	11
() Realizar alguma atividade beneficente.....	6

2. Profissão - O que é mais importante para você na escolha da profissão? (pode responder mais de uma questão)

Número de respostas:

- () Que pague bem.....**65**
- () Que permita realizar-se profissionalmente.....**58**
- () Que o faça sentir útil na sociedade.....**13**

3. Felicidade - Responda de acordo com o grau de importância para a sua felicidade (pode responder mais de uma questão):

Número de respostas:

- () Constituir uma família é importante para ser feliz?.....**47**
- () Ter dinheiro é importante para ser feliz?.....**73**
- () Ter um grande amor é importante para ser feliz?.....**15**
- () Voltar-se para a religião é importante para ser feliz?.....**17**

4. Política - Você se interessa pelo que acontece na política?

Número de respostas:

- () Nunca..... **62**
- () Às vezes.....**16**
- () Frequentemente..... **6**

5. Educação - Você considera a educação que recebe na escola:

Número de respostas:

- () Desnecessária e inútil para sua formação.....**13**
- () Pouco importante para sua formação.....**38**
- () Muito útil e necessária para sua formação.....**33**

6. Limites – Você acha que deve:

Número de respostas:

- () Ser totalmente livre, sem que pais e educadores interfiram nas minhas atitudes.....**17**
- () Ser livre mas com a interferência de pais e educadores que ajudem a mostrar os meus limites.....**38**
- () Não ser livre, pois ainda não sou um adulto e necessito de constante interferência de pais e educadores para que eu possa saber os meus limites.....**29**

ANEXO II

Seguem as letras das músicas que foram analisadas pelos alunos:

MARVIN

Titãs

*Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro, era um grande coração
Ganhava a vida com muito suor
Mas mesmo assim não podia ser pior*

*Pouco dinheiro pra poder pagar
Todas as contas e despesas do lar
Mas Deus quis vê-lo no chão
Com as mãos levantadas pro céu
Implorando perdão*

*Chorei, meu pai disse: "Boa sorte",
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse: "Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer"*

*Três dias depois de morrer
Meu pai, eu queria saber
Mas não botava nem um pé na escola*

Mamãe lembrava disso a toda hora

*Todo dia antes do sol sair
Eu trabalhava sem me distrair
Às vezes acho que não vai dar pé
Eu queria fugir, mas onde eu estiver
Eu sei muito bem o que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro, não me deixa esquecer
Ele disse: "Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor"*

*E então um dia uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho de um ano inteiro
E aos treze anos de idade eu sentia
todo o peso do mundo em minhas costas
Eu queria jogar mas perdi a aposta.*

*Trabalhava feito um burro nos campos
Só via carne se roubasse um frango
Meu pai cuidava de toda a família
Sem perceber segui a mesma trilha
Toda noite minha mãe orava
"Deus, era em nome da fome que eu roubava"*

*Dez anos passaram, cresceram meus irmãos
E os anjos levaram minha mãe pelas mãos
Chorei, meu pai disse: "Boa sorte"
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E,disse: "Marvin, agora é só você
E não vai adiantar*

Chorar vai me fazer sofrer".

Marvin, a vida é pra valer

Eu fiz o meu melhor

E o seu destino eu sei de cor.

*COMIDA (1987)**Marcelo Fromer / Arnaldo Antunes / Sérgio Britto**Bebida é água**Comida é pasto**Você tem sede de que?**Você tem fome de que?**A gente não quer só comida,**A gente comida, diversão e arte**A gente não quer só comida,**A gente quer saída para qualquer parte**A gente não quer só comida,**A gente quer bebida, diversão, balé**A gente não quer só comida,**A gente quer a vida como a vida quer**Bebida é água**Comida é pasto**Você tem sede de que?**Você tem fome de que?**A gente não quer só comer,**A gente quer comer e quer fazer amor**A gente não quer só comer,**A gente quer prazer pra aliviar a dor**A gente não quer só dinheiro,**A gente quer dinheiro e felicidade**A gente não quer só dinheiro,**A gente quer inteiro e não pela metade.*

REZENDE, C. C. *Formação ética do jovem educando: um processo de (re)construção de valores*. Araraquara, 2006. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

RESUMO

O presente trabalho resulta de pesquisa realizada para fins de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Trata-se de investigação teórico-bibliográfica e empírica que buscou discutir o processo de formação ética do jovem educando e a construção de sua identidade. Foi efetuada na intenção de contribuir para a formação ética do educando tendo como ponto de partida uma reflexão sobre a ética e os valores significativos, tal como são recebidos e compreendidos por eles através do processo educacional. A investigação empírica realizada com jovens do Ensino Fundamental possibilitou confrontar os dados obtidos com a revisão bibliográfica concernente ao tema, a fim de verificar quais valores as escolas deveriam trabalhar para concorrer com a realidade extra-escolar e quais atitudes, habilidades, competências devem ser almejadas no processo educacional diante da crise de valores éticos que a sociedade globalizada vem sofrendo no limiar do século XXI.

Palavras-chave: 1. Ética. 2. Valores. 3. Indústria Cultural. 4. Educação. 5. Educação pelos valores.

REZENDE, C. C. *Formação ética do jovem educando: um processo de (re)construção de valores*. Araraquara, 2006. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

The following work is the result of a doctorate research carried out at the Post Graduation Program in *Educação Escolar* at *UNESP* of Araraquara. It consists of a theoretical-bibliographical and empirical investigation aimed at discussing the adolescent's process of ethical formation as well as the formation of his identity. Its overall intention was to contribute to the young learner's ethical formation from the starting point of a reflection of ethics and significant values, as they are received and understood by these young learners through the educational process. The empirical investigation carried out with *Ensino Fundamental* school young learners allowed us to confront the data collected with the bibliography on this theme, with the aim of pointing out both the values schools should work on to face the reality outside school and attitudes, abilities and competences that should be desirable in the educational process in the context of a crisis of ethical values that has been affecting globalized society in this early XXI century.

Keywords: 1. Ethical. 2. Value. 3. Culture Industry. 4. Education. 5. Education by the values.

REZENDE, Cláudia Cabral

Formação ética do jovem educando: um processo de (re)construção de valores. Cláudia Cabral Rezende, Araraquara, 2006.

**Tese de doutorado – Faculdade de Ciências e Letras –
Universidade Estadual Paulista.**

**1. Ética. 2. Valores. 3. Indústria Cultural. 4. Educação. 5.
Educação pelos Valores.**