

Antonio Carlos Espit

**VALORES NA ESCOLA: DAS PROPOSIÇÕES DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS VIVÊNCIAS DE
PROFESSORES E DOS ALUNOS NO COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador, o Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl e como co-orientador, o Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2007

Àqueles a quem amo muito:

Ivonete e Débora.

Àqueles de quem sinto muito orgulho e muita saudade:

Meus pais Vicente e Íris (*in memoriam*)

Meus tios adotivos Antonio e Irene (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Às minhas Famílias: Espit, Fabrício, Grezele.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eldon Henrique Mühl, pela sua atenção, dedicação, incentivo, paciência, seriedade, compreensão e participação efetiva ao longo dessa jornada.

Aos Professores Doutores Elli Benincá, Francisco José Montório Sobral e Ângelo Cenci, por aceitarem meu convite para participar da banca, pelas sugestões, pelas críticas e pelos ensinamentos.

Aos professores que tive ao longo da vida: do Colégio Estadual Galeazzo Paganelli (Campina da Alegria - SC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Ao Professor João Valdemar Garcia, pela oportunidade de ser professor.

Ao Professor Willibaldo José Neckel: meu ídolo.
À Professora Iara Regina Damiani de Oliveira e ao Professor Alexandro Andrade, pelo estímulo à leitura permanente.

À Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (SC) pela oportunidade proporcionada e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior - CAPES, pelo auxílio financeiro.

À Direção, aos Professores, aos Técnicos Administrativos e aos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (SC), em especial aos Professores que gentilmente participaram da pesquisa.

Aos colegas do Mestrado e, em especial, aos colegas do CPERS: Oséias, Mauro, Loiva, Sibebe e Silvana, pelos bons momentos que passamos juntos.

Ao CPERS/Sindicato Passo Fundo, pela acolhida e atenção, em especial a Lori e a Mari.

Aos Funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Aos Professores, aos Técnicos Administrativos e aos Alunos das escolas e prefeituras em que trabalhei: Colégio Estadual Galeazzo Paganelli (Campina da Alegria-SC), Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago – Barra da Lagoa – Florianópolis (SC), Prefeitura Municipal de Catanduvas (SC), Colégio Estadual Padre Nóbrega – Luzerna (SC), Colégio Cristo Rei – Joaçaba (SC), Prefeitura Municipal de Joaçaba (SC) e Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (TO).

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, colaboraram nessa caminhada, fica registrada a minha eterna gratidão.

RESUMO

O estudo investigou, a partir do relato de professores de ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (SC) – EAFC, os valores presentes nas suas práticas educativas, no ambiente escolar e nos alunos, assim como a relação entre esses valores e aqueles definidos pela legislação educacional e pelos documentos escolares. A investigação procurou identificar como ocorre esse processo a partir de três vias de formação em valores: interpessoal, curricular e institucional. Pelos resultados obtidos no estudo, constatou-se que pela legislação a escola deve desenvolver a formação de valores como a ética, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a convivência democrática e a tolerância, entre outros. Os valores preconizados pela legislação aparecem como objetivos a serem atingidos na escola estudada, no entanto, as estratégias, as metodologias ou os projetos para o desenvolvimento desses valores não são apontados claramente no projeto escolar. Mesmo assim, constata-se que a formação de valores ocorre na escola de forma não planejada e sistemática através das interações que se dão entre alunos e professores e por influência do ambiente criado pelo contexto escolar. Os dados revelam que, de modo geral, existem diferenças entre os valores que os alunos apresentam ao ingressar e os valores que preconizam ao concluir o curso. No ingresso, predominam as atitudes de respeito, de solidariedade e de tolerância; ao concluírem o curso os alunos se manifestam mais competitivos, individualistas, intolerantes e arrogantes. Os professores creditam essa mudança de atitudes a vários fatores: à inexistência de um projeto específico para tratar dessa questão; à incoerência entre os objetivos propostos nos documentos e os processos administrativos e pedagógicos; às normas “ocultas” estabelecidas pelos alunos no funcionamento, principalmente, do alojamento; à ausência da família; à ausência de orientação para o atendimento de questões da adolescência e à formação deficitária dos

professores para realizar esse tipo de trabalho. Em síntese, o estudo revela que a questão da formação de valores continua sendo um grande desafio nas escolas, que precisa ser enfrentada de forma efetiva e planejada.

Palavras - chaves: formação de valores, educação escolar, legislação educacional, ensino médio, prática educativa.

ABSTRACT

This study investigates, from high school teachers' report of the Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (SC) – EAFC, the values that occur in their educational practices, in the environment of the school and in the students as well as the relation among these values and those ruled by the educational legislation and by the documents of the schools. This investigation tried to identify how this process happens according to three kinds of values: interpersonal, curricular and institutional. From the results we observed that, according to the legislation the school must develop values such as ethics, respect, justice, dialog, solidarity, democratic living, and tolerance among others. These values are the aims to be reached in the school. However, the strategies, methodologies or projects to the development of these values are not clear in the school project. Even so, we observed that the formation of the values are not in a planned and systematic way through students and teachers' interaction and by the influence of the environment due to the context of the school. The data show that, overall, there are differences among the values that the students present when they enter school and when they leave it. As they enter they show respect, solidarity and tolerance, but when they finish their course they are more competitive, individualists, intolerants and arrogant. Teachers believe this change happens due to attitude and several factors: there isn't a specific project to deal the issue; there is incoherence among the aims of the documents and the administrative and pedagogical processes; because of the "occult" norms established by students mainly in the housing; due to homesick; lack of guidance to the teenagers issues and to the poor teachers' knowledge to do this kind of work. Overall, the study shows that the values are still a great challenge in the schools, and this problem must be faced in an efficient and planned way.

Key words: values – school education – school legislation – high school – educational practice

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problematização	12
1.2 Justificativa	24
1.3 Objetivos	34
1.3.1 Objetivo Geral.....	34
1.3.2 Objetivos Específicos	34
1.4 Definição de termos.	37
2 A EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA.....	39
2.1 A educação e a escola na atualidade	39
2.2 A educação em valores na escola	49
3 AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE VALORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	57
3.1 A Constituição Brasileira.....	57
3.2 A LDB.....	58
3.2 Os PCNs.....	61
3.4 A Ética como tema transversal	67
3.5 Programa Ética e Cidadania.....	76
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
4.1 Características gerais do local da pesquisa.	84
4.1.1 Características documentais do local da pesquisa	86
4.1.2 Os professores participantes da pesquisa.....	93
4.2 Apresentação dos resultados	95
4.2. 1 Os valores considerados como fundamentais na educação na perspectiva dos entrevistados	96

4.2.2 Os valores dos alunos na perspectiva dos entrevistados.....	97
4.2.3 Os valores propostos nos documentos nacionais: conhecimento e implementação na escola	99
4.2.4 O desenvolvimento da formação em valores na EAFC:o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva dos entrevistados.	101
4.3 Discussão dos resultados	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização

O impacto do desenvolvimento das ciências e das diferentes tecnologias na sociedade contemporânea é um tema amplamente discutido nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação, por intelectuais, por especialistas e por formadores de opinião (professores, jornalistas, religiosos, políticos, entre outros). As questões em debate são diretamente proporcionais ao número e às características das pessoas envolvidas, logo, são inúmeras e revelam perspectivas distintas. No entanto, algumas questões relacionadas à conduta do ser humano frente a esse desenvolvimento têm se sobressaído em função das contradições entre, por um lado, o sofisticado desenvolvimento científico e tecnológico em determinados segmentos e, por outro, a ausência de um questionamento mais crítico sobre os fins a que se destina esse desenvolvimento.

As indústrias, as empresas e os meios de comunicação, de modo geral, passam a impressão que o desenvolvimento científico e tecnológico tem trazido benefícios a todos os seres humanos. Porém, os dados revelam que grande parte da população não tem obtido benefícios dos avanços da ciência e da tecnologia e, ao contrário, muitos vem pagando um preço altíssimo pelas conseqüências de um processo de desenvolvimento, que além de excludente, traz conseqüências que colocam em risco a sobrevivência de toda a espécie humana. Ocorre que cada vez mais o desenvolvimento científico e tecnológico é pautado por valores atrelados ao mercado, orientados prioritariamente pelo critério da lucratividade.

As conseqüências dessa gradativa rendição da ciência e da tecnologia aos ditames do mercado extrapolam o próprio mercado e atingem as mais diversas áreas da sociedade, entre as quais a educação. A educação atual, com efeito, encontra-se intrinsecamente

atrelada à ciência e à tecnologia e, por isso, sofre as conseqüências da visão reducionista que se apresenta naquelas. Podemos afirmar que as limitações decorrentes de uma visão mercantilista de ciência e de tecnologia e a ausência de preocupações éticas no processo de seu desenvolvimento, têm-se constituído em uma das causas para a chamada crise da educação do mundo moderno.

O reducionismo mercantilista vem limitando sobremaneira o sentido da educação e esta tem sido uma das causas da crise da educação atual. Essa visão tem levado pais, alunos e professores a terem muitas dificuldades de visualizar um futuro promissor no campo educacional, especialmente diante do fato de que a educação não pode ser reduzida à tarefa de formar mão de obra e de adequar os indivíduos ao “*status quo*”. A educação, regida exclusivamente pelos princípios mercantis, perde sua natureza principal de formar uma nova humanidade e de desenvolver integralmente o ser humano. Ao se fixar no presente e aos interesses exclusivos do mercado, a educação perde seu caráter utópico, já não pensa a formação integral do ser humano e se esquece da necessidade de promover uma formação voltada para a integração social e para a solidariedade.

A educação nasce da necessidade da formação do ser humano e da projeção de um futuro melhor para a humanidade. A educação, nesta perspectiva, não é apenas um meio de adaptação ao presente, mas tem a função de levar os seres humanos a pensarem seus fins e seus valores e a redefini-los em função de uma nova forma de vida, mais humana e mais feliz. No presente, no entanto, o futuro “não é mais como era antigamente”¹. O futuro já não existe, as utopias estão mortas. Vivemos do imediatismo, da reprodução do momento atual. Só se pensa no mercado e na sua reprodução, ou seja, na conformação das pessoas em relação ao estado existente. Com isso a educação perde seu poder crítico, transformador.

Na sociedade do mercado as principais características de formação do ser humano são a competitividade, o individualismo, a eficiência, a produtividade, a busca do poder. Predomina, nesta formação, o culto ao individualismo, o culto ao consumismo. As conseqüências desse processo são o surgimento de diferentes patologias, como o sentimento da perda da liberdade, da perda de sentido, o aumento das depressões, a violência física e psicológica, a fragilidade das relações pessoais, a desestruturação das organizações sociais e das famílias, a depredação ambiental, dentre outras.

¹ Índios – Letra de Renato Russo, gravada pelo grupo Legião Urbana em 1986 – Álbum: DOIS.

Diante desse quadro é natural que pais, professores, autoridades e intelectuais comprometidos com uma visão crítica de educação passem a se preocupar com o futuro da humanidade e procurem alternativas para as questões relacionadas à educação. Surge daí o desafio de pensar a validade da educação que está sendo desenvolvida em nossa sociedade e, de modo especial, em nossas escolas. Esse é o tema que procuraremos desenvolver neste trabalho.

Pergunta-se: a educação escolar que aí está forma para quê: para ter ou para ser? Ela incentiva o individualismo ou a solidariedade? Ela une ou divide? Ela se volta para o imediato ou para o futuro? Ela promove o estar com o outro ou o estar contra o outro? Ela incentiva o competir ou o conviver? Afinal, que valores orientam a educação escolar atual?

Entendemos que estas e outras perguntas sobre os caminhos a se seguir na educação exigem, mais do nunca, uma reflexão coletiva, contínua, urgente e inadiável de todos os envolvidos com a educação. Coletiva, pois pensar a educação é um exercício a ser conjugado, cada vez mais, no plural; contínua, por não se limitar a determinado espaço ou tempo; urgente, pois essa discussão é prioritária sobre as demais; e inadiável, pois pensar a educação é um exercício que não pode esperar o amanhã. É um exercício para ser feito hoje.

É a partir dessa premissa que situamos nosso estudo, como um exercício de reflexão individual e um exercício coletivo sobre educação de valores na escola. Individual, no sentido de que pensar a educação exige um exercício pessoal, subjetivo, de reflexão e sistematização dos fatos observados; coletivo, pois a educação só pode ser entendida enquanto uma relação com outras pessoas, nesse caso, uma relação com os professores, e de modo específico, a educação enquanto processo coletivo desenvolvido na escola que envolve inúmeros intervenientes, como as relações entre professor e aluno, o ambiente escolar, o currículo, os conteúdos, as práticas administrativas e as práticas pedagógicas.

Acreditamos que em ambos os casos esse é um exercício pessoal e profissional intransferível; que esse exercício pessoal e coletivo, no primeiro momento, antecede obrigatoriamente a prática educativa da escola e do professor; que esse é um exercício de fácil execução, mas de implicações complexas; que com esse exercício temos a possibilidade de dar sentido à nossa prática profissional.

A nossa reflexão busca identificar os sentidos das práticas educativas nas escolas a partir do contexto econômico, político, social e cultural as quais estão inseridas. Nossa preocupação é procurar explicitar como os sentidos afetam a prática educativa e como as

dimensões da sensibilidade se fazem presentes nas práticas vivenciadas na escola. Qual o “gosto”, “o cheiro” e a textura que impregnam a prática educativa? Que sentidos são desenvolvidos pela prática educativa vivenciada na escola? Como a prática educativa na escola leva em consideração os sentidos de vida e os valores dos alunos? Que valores os professores apresentam e vivenciam com seus alunos? Que valores emergem da convivência entre alunos e professores? O sentido da prática educativa vivenciada nos contextos fora da sala de aula é o mesmo que é vivenciado na sala de aula ou em contextos formais de educação? Aquilo que as pessoas transmitem na prática educativa é o mesmo que as pessoas sentem? Os valores são vivenciados com os alunos e com os colegas ou são apenas discursos?

Parece-nos que na elucidação desses e outros questionamentos reside a própria razão da existência e do funcionamento da escola. A escola em seu conjunto é uma invenção dos homens e como tal presume determinados objetivos. Por outro lado, a escola sendo uma invenção dos homens é histórica. Logo, a prática educativa também o é. Dessa forma, qualquer análise da prática educativa precisa ser feita levando em consideração o contexto político, social, econômico e cultural na qual está inserida.

Com lembra Paulo Freire (1997) a história é possibilidade, de modo que refletir sobre as opções feitas nas práticas educativas assim como sobre as possibilidades das práticas educativas constitui-se num exercício histórico, significa fazer parte da história como sujeito e objeto. Ressaltar a importância da prática educativa na escola para a história das pessoas tem o objetivo de reafirmar que a discussão sobre as possibilidades de futuro para o homem e para a sociedade, independente da opção de escolha, passa necessariamente pela escola.

Em muitos indivíduos emerge a convicção “não temos mais nada a fazer”. Esta convicção está implícita nos diversos meios de comunicação, na chamada indústria cultural e principalmente na propaganda, mesmo porque os grandes detentores do poder econômico são os mesmos detentores das maiores redes de comunicação e de entretenimento. Por sua vez, a defesa de um outro mundo que não seja aquele receitado ou imposto exclusivamente pelos interesses do mercado, tem sido a luta de muitos professores, intelectuais e populações.

No Brasil, especialmente, tem sido feito um grande esforço por parte de alguns movimentos no sentido de desenvolver uma nova forma de se pensar a formação e de organizar a sociedade. Também no campo da educação temos tido alguns avanços, ainda que muito restritos a letra da lei ou a proposições que ainda precisam ser implementadas.

Do ponto de vista da escola e da formação de valores percebe-se que alguns espaços foram criados com a inclusão de alguns temas desafiadores, como da ética e da formação da cidadania. Também do ponto de vista do funcionamento e da gestão educacional, foram abertas algumas possibilidades que poderão implicar na reorientação do fazer pedagógico da escola.

Não se pode negar que a escola brasileira, nestes últimos tempos, tem feito um grande esforço para elaboração de novos projetos, na redefinição de seus objetivos e no redimensionamento de suas práticas. Porém, também não se pode deixar de constatar que tudo isso tem sido usado muito mais como um adorno presente nos documentos escolares, do que resultado em uma prática efetiva. Mas, por outro lado, não se pode esquecer que a escola, nos diferentes níveis, durante o regime militar foi asfixiada e fortemente controlada pelo Estado; que somente com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 as escolas passaram a ter autonomia na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas². Porém ao considerarmos a aprovação da LDB, a regulamentação dos diferentes níveis de ensino, a disseminação da legislação, a capacitação dos professores e a reorganização das escolas, é possível afirmar que estamos num período de transição conturbada na educação brasileira e que talvez, por isso, as escolas ainda não tenham conseguido elaborar propostas pedagógicas que façam sentido para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo.

Em relação ao Ensino Médio, de modo específico, os resultados de um amplo estudo realizado em 2003, feito sob encomenda da UNESCO e do MEC, com alunos, professores, diretores e técnicos pedagógicos de escolas de Ensino Médio³ deixou evidente que essa transição na educação brasileira está sendo traumática, pois a maioria dos professores, diretores e técnicos pedagógicos que são os maiores responsáveis pela elaboração e implantação do “novo Ensino Médio” admitia não ter domínio sobre os conceitos e os objetivos principais da reforma, considerava que não foram devidamente preparados para a sua aplicação e adaptação às suas realidades e criticavam a falta de debates e de participação quando da implantação da reforma⁴.

² O Art.12 da LDB afirma que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, deverão elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

³ O estudo que teve na coordenação as professoras Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro e que foi transformado em livro (Ensino Médio: Múltiplas Vozes) apresenta um estudo das percepções de alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas privadas e públicas sobre o Ensino Médio, o cotidiano escolar, anseios, desejos e análises sobre as relações que estabelecem na escola. O estudo foi realizado em 13 capitais brasileiras.

⁴ A reforma citada pelas Autoras é aquela iniciada com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, sendo que esse decreto, no entanto, foi revogado pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

Estamos então numa situação contraditória, pois o mesmo Estado que estabelece a legislação, as diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino e que assegura o direito da escola organizar sua proposta pedagógica, não oferece as condições necessárias para a execução da legislação. Na realidade, o Estado “joga para a torcida” que é composta pelos poderosos do mercado financeiro internacional, ou seja, o objetivo da reforma educacional tem sido meramente quantitativo: diminuir o analfabetismo, aumentar a escolaridade, diminuir a evasão, aumentar a presença das pessoas na escola, aumentar a permanência das pessoas na escola, entre outras ações neste sentido. Não acreditamos que alguém discorde da importância da obtenção desses objetivos, no entanto, os altos índices sobre a situação educacional que o País vem apresentado desde o início da reforma são inversamente proporcionais ao desempenho dos alunos em testes nacionais e internacionais⁵, deixando claro que com as estratégias utilizadas para a obtenção desses objetivos, o País está perdendo uma grande oportunidade de fazer a reforma educacional necessária.

Uma das estratégias utilizadas que fracassou operacionalmente e tecnicamente foi a distribuição dos documentos que compõem a legislação vigente. Operacionalmente, o Ministério da Educação afirma⁶ que no ano 2000 enviou a todos os professores da rede pública uma “caixa” que continha a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esta estratégia foi um fracasso tendo em vista que nem todos os professores receberam, assim como os professores que ingressaram nas escolas a partir de 2001 também não receberam os documentos. Tecnicamente também fracassou, pois, após distribuir os documentos e fazer a capacitação de alguns “multiplicadores”, o Estado passou a cobrar a adequação das escolas à “nova” proposta educacional, como se a transposição fosse simples e mecânica.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Alguns elementos avaliados pelo PISA, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém o PISA pretende ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> > Acesso em 05 jul. 2007.

⁶ O Ministério afirma que foram entregues a todos os professores da rede pública estadual e municipal que atuavam desde a 1ª série do Ensino Fundamental até àqueles que atuavam na 3ª série do Ensino Médio, além das Secretarias de Educação, instituições formadoras de professores e de pesquisa, associações da área educacional, editoras, universidades, entre outros. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/> > Acesso em 10 fev. 2007.

Como se não bastasse tais questões governamentais, as escolas têm suas próprias questões de estrutura, de funcionamento, de relações pedagógicas e administrativas, assim como os professores têm as questões relativas à profissão, à formação pedagógica e à prática educativa, entre outros. Além disso, é possível que algumas escolas e professores tenham “engavetado” estes documentos.

Enfim, é desse emaranhado de questões que a proposta pedagógica da escola precisa ser construída, a partir da conjuntura do mundo global e nacional, regional e local; a partir do mundo que vivemos e de um outro mundo possível; a partir dos interesses humanos e dos interesses do mercado; a partir de tudo que afeta o ser humano: as relações pessoais, a ciência, a economia, a política, a cultura, a natureza, a tecnologia e a globalização, entre outras. Acreditamos que uma proposta pedagógica nessa perspectiva aponta para a construção de uma escola formadora de cidadãos e, como formar cidadãos é formar para a participação política, econômica e social na sociedade, o exercício de educar, tanto das pessoas, quanto das instituições, é sempre um exercício ético e moral. Mas o que seria um exercício ético e moral ?

O estudo da ética e da moral tem uma longa tradição histórica e, ainda assim, não possibilitou definições conclusivas que tenham aceitação universal. Diante da diversidade de concepções sobre ética e moral, fizemos a opção, neste estudo, pela definição conceitual de Yves de La Taille⁷(2005). Para o autor, o plano moral corresponde aos “deveres”, trata-se, portanto, de restrição voluntária de liberdade de ação. Identifica-se a pergunta: como devo agir? Os conteúdos associados ao plano moral é o da justiça, baseada na igualdade e na equidade, e o da dignidade inerente ao ser humano. O plano ético, por sua vez, refere-se ao significado e valor da vida. A pergunta que lhe corresponde é “que vida eu quero viver?”. Trata-se do clássico tema filosófico da “felicidade”, da busca de uma vida significativa, de uma vida que vale a pena ser vivida. O plano ético coloca-se no centro da questão dos valores. Com efeito, que indagação pode ser mais importante do que esta que diz respeito à “vida boa”. Mas, segundo o mesmo autor, nem todas as respostas a esta questão merecem o nome de ética, pois nem todas as concepções de vida boa correspondem a um valor moral. Em outros termos, refletir sobre e responder à pergunta “que vida eu quero viver?” equivale a meditar sobre que tipo de vida tem “valor”. E os valores que podem comparecer são inúmeros: ter uma vida religiosa, possuir muito dinheiro, ou apenas o bastante para usufruir de “pequenos prazeres”, viver de prazeres o

⁷ No artigo, A escola e os valores: a ação do professor (2005, p.05-21), o autor explicita, de forma detalhada, suas posições acerca da moral e da ética na escola.

tempo todo, amar, ser amado, ter amigos, fama, glória, saúde, etc. O autor adota a perspectiva ética de Paul Ricoeur para conduzir sua fundamentação, qual seja: “a perspectiva de uma vida boa, com outrem e para outrem, no seio de instituições justas”. Nesta definição de ética, a vida boa individual está associada à vida boa de outras pessoas, num contexto moral de justiça. Nela, todas as opções individuais a respeito de felicidade são aceitáveis, contanto que se inspirem num projeto no qual o outro tenha lugar, e que se pautem pelos ideais de justiça e dignidade.

Como, então, elaborar uma proposta pedagógica para a formação de cidadãos na verdadeira acepção da palavra? Para Mühl (1985, p.06) “é preciso repensar a educação a partir de uma nova postura ética que, para ser realmente humanizadora, não pode prescindir dos avanços e das contradições dos valores morais da sociedade atual”. Por outro lado, a legislação educacional vigente oferece alguns subsídios teóricos através de diferentes documentos. Em relação ao Ensino Médio, por exemplo, temos o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Parecer CEB/CNE nº 15/98 - que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁸. Nesse Parecer é possível vislumbrar o que se espera da escola e o tipo de formação a ser desenvolvida. Mesmo com as ressalvas que se fazem necessárias, o Parecer afirma a função da escola: além de transmitir conhecimentos, ela precisa formar cidadãos. Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinam que a organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na LDB, a saber: os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática e os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca; estabelecem os princípios estéticos, políticos e éticos com os quais a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação que deverão ser coerentes. Esses princípios, de forma reduzida, podem ser descritos, como:

- a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado

⁸ O Parecer nº 15 de 02 de junho de 1998 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução da CEB/CNE nº 3 de 26 de Junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação, um exercício de liberdade responsável.

- a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

- a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

A leitura do Parecer e das Diretrizes nos permite afirmar que o desenvolvimento dos princípios éticos, estéticos e políticos faz com que no Ensino Médio seja realizada a chamada educação integral. A recomendação da legislação é clara no sentido de um exercício contínuo para o aprimoramento da formação pessoal para um convívio social harmonioso, justo e feliz. Dessa maneira, os processos de gestão escolar, os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e o próprio ambiente escolar devem estimular a criatividade, a sensibilidade, a delicadeza, o lazer, a liberdade, a responsabilidade (pessoal, pública e social) a qualidade de vida, a sexualidade, a convivência harmoniosa, os direitos e os deveres que constituem a cidadania, a igualdade, o respeito, a justiça, a participação política, a democracia, a solidariedade, o acolhimento, a tolerância e a fraternidade. Outro fator determinante na construção de qualquer proposta pedagógica está intimamente relacionado à escola, a qual se destina a proposta: sua história; o contexto em que está inserida; sua estrutura e funcionamento; seus professores, alunos, diretores; a relação entre alunos, professores e diretores; a relação da escola com a comunidade; as relações pedagógicas e administrativas entre outras.

Desde 1997 temos participado ativamente nas discussões sobre a reforma educacional no País e, de modo específico, nas escolas agrotécnicas federais. Além de

participar de diferentes eventos nesse período, também estivemos coordenando a elaboração do projeto político pedagógico, do projeto de Educação Profissional e o projeto do Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (TO). É a partir dessa experiência que percebemos as contradições entre aquilo que a legislação e os documentos da escola preconizam e o cotidiano da escola. Temos a impressão que dois fatores contribuem de maneira significativa para essa situação nas escolas agrotécnicas: por um lado, os professores dessas escolas expressam, em relação à legislação educacional vigente, os mesmos sentimentos daqueles professores que participaram do estudo de Abramovay e Castro, já citado anteriormente; por outro lado, as escolas agrotécnicas federais configuram um outro tipo de realidade educacional .

As escolas agrotécnicas federais⁹ são diferentes dos demais tipos de escolas por serem escolas integrais¹⁰ na verdadeira acepção da palavra. Essas escolas onde moram cerca de 300 alunos, em média, com idade média variando de 14 a 16 anos, funcionam ininterruptamente¹¹, durante todos os dias do ano e se constituem ao mesmo tempo em escola, casa e espaço de lazer dos alunos. Nessas escolas, adolescentes que nunca se viram passam a morar juntos e, como a maioria deles está saindo de casa pela primeira vez, alguns se sentem perdidos com a liberdade ou pela liberdade. As normas disciplinares são diferentes das demais escolas; as punições, algumas vezes, implicam em perda de alojamento, o que leva a desistência da escola; os pais efetivamente “entregam” seus filhos para a escola, os alunos não se despedem ao final do período, do dia ou do final de semana. O expediente de muitos professores, por sua vez, não se encerra ao final do dia, tendo em vista que muitos alunos ligam para o professor na escola, na sua casa, no final de semana. Outros pais deixam o filho e só voltam na escola ao final do ano, quando não no final do curso. Por esses e outros elementos, trabalhar com os adolescentes nessas escolas exige um esforço redobrado.

Por outro lado, se a crença na escola como um passaporte para o futuro é comum às famílias, a aposta daquelas que matriculam seus filhos nas escolas agrotécnicas são

⁹ As Escolas Agrotécnicas Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Tecnológica que é composta atualmente por 139 escolas, sendo: 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 34 Centros Federais de Educação Tecnológica, 30 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, 38 Unidades de Ensino Descentralizadas e 01 Escola Técnica Federal. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 14 jan. 2007.

¹⁰ Como as Escolas funcionam em regime de internato, semi-internato e externato, nem todos os alunos moram na escola; no regime de internato os alunos estudam, fazem as refeições e moram na escola; no regime de semi-internato, os alunos estudam e fazem as refeições na escola e no regime de externato os alunos só estudam na escola.

¹¹ Para o funcionamento dos diferentes setores da escola é feita uma escala para os finais de semana, feriados e período de férias, de modo que sempre tenha aluno na escola.

infinitamente maiores. Muitos pais quando questionados sobre o que esperam das escolas são taxativos: além da formação técnica, eles esperam que as escolas “terminem de criar seus filhos”. Essa expectativa dos pais, associada à idade dos alunos, ao período de vida (adolescência), aos problemas decorrentes das mudanças (cidade, alojamento, alimentação, solidão, liberdade, etc), as questões específicas das escolas (currículo, aulas teóricas e práticas, normas, etc) e a dificuldade dos professores para lidar com os jovens, nos permite afirmar que essas escolas, efetivamente, podem fazer muita diferença na formação da vida desses alunos. Essa constatação nos leva a questionar a pertinência e as implicações do trabalho desenvolvido nas escolas no que se refere ao planejamento, aos conteúdos, às atitudes e às relações pessoais; também nos perguntamos sobre como estamos preparando esses jovens para o enfrentamento dos desafios atuais e para que possam viver uma vida boa. Acreditamos que nessas escolas além da formação técnica é imprescindível a formação de valores e atitudes. E a escola entendida no seu conjunto (estrutura, organização, currículo, professores, técnicos, as relações pessoais, etc), não pode se omitir, nem tampouco transferir sua responsabilidade na formação dos seus alunos.

Em função do exposto e ao analisarmos as recomendações de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira e principalmente a legislação educacional vigente no que se refere às finalidades da educação, da escola e do professor ficamos intrigados com as incongruências que percebemos no ambiente escolar, no que se refere aos valores proclamados pelos documentos, inclusive os escolares, como ideais e necessários para a formação do homem e da sociedade e os processos e as maneiras como são vivenciadas as relações no ambiente escolar, pois os mesmos sinalizam para valores diferentes daqueles indicados nos documentos. Gomes (2001, p.13) afirma que “esse hiato, muitas vezes abismo, entre o que se preconiza e o que se pratica não é exclusivo do Brasil, nem da educação”. Sobre a realidade brasileira, o autor faz um diagnóstico, a partir um artigo de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira, em texto lapidar, focalizou as contradições entre valores proclamados e valores reais nas instituições educacionais brasileiras. A distância entre uns e outros foi por ele atribuída em grande parte à formação histórica do Brasil, em que a colonização impôs padrões culturais externos, levando à imitação, à cópia e à simulação de situações, para ajustar-se a comportamentos esperados. Desse modo, o ordenamento legal da educação, quando lido sem o conhecimento da realidade, oferece uma impressão no mínimo otimista, com escassa correspondência com o que é praticado efetivamente nas escolas.

Nesse sentido, é preciso fazer uma reflexão sobre a formação moral documental e prática que temos nas escolas e a partir daí, se necessário, estabelecer uma outra proposta, desenvolver uma outra prática. Pelos inúmeros fatores que envolvem, tais como: costumes, cultura, tradição e valores, este tipo de exercício exige muita discussão, tolerância, paciência, cuidado e respeito de parte das autoridades educacionais e dos professores. Cenci (2005, p.16), com muita propriedade, afirma:

Falar em dimensão ética na educação implica em pensar algo ao mesmo tempo desafiador e exigente. Desafiador pelo fato de que para viabilizar tal dimensão, embora existam tendências teóricas, não existem modelos a serem transportados de um contexto a outro. (...) Trata-se também de algo bastante exigente por demandar de educadores o aprender a ler sua realidade e articular práticas conseqüentes com ela.(...) Pensar a educação moral para além de tal perspectiva demanda não apenas o preparo intelectual do educador, mas também a incorporação de uma postura que valorize e tome como ponto de partida a prática do educando e que prime por construir um ambiente ético dentro dos espaços educativos.

Sem essa reflexão aprofundada, nenhuma proposta de formação moral se sustenta na escola, aliás, propostas de educação impostas às escolas, sem uma ampla discussão e sem o envolvimento efetivo do professor e da comunidade escolar são fadadas ao fracasso. Por nossa formação pessoal e profissional, acreditamos que para a sobrevivência do ser humano e do planeta se faz necessário a construção de outro tipo de sociedade e a escola é um dos maiores locais, senão o maior, para alavancar esse projeto. Depois de termos tido a felicidade de atuar em escolas municipais, estaduais, federais e particulares, de atuar no magistério antes, durante e depois da graduação, de atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Profissional, de atuar em regiões bem distintas do país, de exercer diferentes cargos nas escolas, de participar da elaboração e de avaliação de projetos escolares; depois das leituras que fizemos e das discussões que participamos, podemos afirmar que há incongruências entre aquilo que a legislação educacional vigente estabelece e o cotidiano das escolas; há contradições dentro da própria legislação, assim como há contradições no trabalho desenvolvido nas escolas.

Pelos projetos das escolas a formação dos alunos deve ser feita tendo como base os valores universalmente aceitos tais como: justiça, igualdade, liberdade, solidariedade, fraternidade, respeito mútuo entre outros; na prática cotidiana das escolas, no entanto, acaba prevalecendo nos processos de gestão e de ensino aprendizagem os valores que

fundamentam o sistema capitalista: o individualismo, a competitividade, o consumismo, a produtividade, a eficiência, a utilidade e o uso descartável de coisas e de pessoas. Essa situação, que não é recente, é percebida na organização didática e na estrutura de funcionamento das escolas, sejam públicas ou privadas; na elaboração e execução do projeto político pedagógico; nos processos de gestão escolar; nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores; nas relações estabelecidas na comunidade escolar (direção, professores, alunos e pais) e no cumprimento da própria legislação, entre outros. Por outro lado, acreditamos que vários motivos podem estar contribuindo para essa situação, entre os quais: a má fé de políticos, de administradores e até mesmo de professores para com a educação escolar; a má administração de instituições e de projetos escolares; a desvalorização do professor e a formação profissional deficitária; a não participação dos professores nos processos decisórios da escola; as condições estruturais das escolas que não permitem a execução daquilo que a legislação propõe por parte dos governantes, diretores, professores, alunos, pais e sociedade.

A partir deste contexto e por considerar que a prática docente é realizada a partir de valores nos quais o professor acredita que, por outro lado, a legislação educacional vigente estabelece valores a serem desenvolvidos nas escolas, que a prática educativa extrapola a sala de aula e o ambiente escolar e, que a formação moral é uma prerrogativa da qual a escola não pode se omitir, formulamos nossa questão – problema: **Quais as relações entre os valores presentes na legislação educacional, nos documentos escolares, na prática educativa dos professores e os valores presentes nos alunos e no cotidiano escolar?**

1.2-Justificativa

Paradoxalmente, nos dias atuais o desejo de ser feliz, que é um direito de fato das pessoas, nunca esteve tão próximo e tão distante. Próximo, pois o ideário dominante utiliza-se de todos meios, lícitos ou não, de modo explícito ou não, para lembrar o indivíduo desse seu direito; distante, pois a busca frenética e sem limites para usufruir desse direito é uma das causas para o mal-estar da sociedade contemporânea. A busca pela felicidade não se constitui em problema em si mesmo, até porque, sem esse sentimento ou

sem essa procura, coloca-se em jogo a própria existência humana, o problema instalado refere-se aos meios e métodos utilizados para a obtenção desse propósito.

O conceito de felicidade, assim como o de outras tantas coisas, tem sido adequado aos ditames da ideologia dominante, que se propaga, basicamente, pela globalização¹². Dessa maneira, a necessidade e o desejo inerente ao ser humano de ser feliz, têm sido sorrateiramente apropriados pela economia de tal modo que o “ter” algo ou alguma coisa é, cada vez mais, a condição para “ser feliz”. Assim, o ser feliz, o viver bem, o estar de bem com a vida, bem como os meios, as técnicas e os produtos para que se atinjam essa sensação, são criados, determinados e produzidos pelo mercado para, em seguida, serem globalizados de acordo com interesses específicos de determinados países e corporações. Como afirma Mühl (1985, p.151):

Uma das características do capitalismo atual é o consumismo. Nele, o ideal de felicidade humana é colocado na realização dos desejos mais imediatos, prevalecendo os princípios de prazer e a indiferença moral dos indivíduos. Neste contexto, os desejos não decorrem da criação e da vivência das pessoas, mas são fabricados por especialistas de “marketing” a serviço dos interesses dos grandes monopólios econômicos e sutilmente inculcados nos indivíduos através dos modernos meios de divulgação ideológica.

O domínio do fator mercado na definição de grande parte dos valores da sociedade atual é algo de entendimento consensual. Segundo Dupas (2001, p.41), um grupo restrito de países, o G-7¹³, representa 50% do mercado mundial, associado a um número reduzido de grandes corporações que dominam o cenário mundial. Em 1999, por exemplo, as dez maiores corporações globais¹⁴ venderam 1,4 trilhão de dólares, valor que representava cerca de 80% do PIB conjunto de Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela. Com esse poder, esses países e corporações decidem, basicamente, o que, como, quando, onde, e para quem produzir os bens e os serviços a serem utilizados pela sociedade contemporânea; com esse poder, estes países e corporações não só editam o mundo que lhes interessa, financeiramente, como também insistem em afirmar sua bondade, sua preocupação com o futuro do homem e do planeta. A esse respeito, Mühl

¹² John K. Galbraith, economista norte-americano, afirma: "Globalização não é um conceito sério. Nós, americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada em outros países". Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/27380.1>> Acesso em 05 jan. 2007.

¹³ G 7 - Grupo formado pelos Estados Unidos, Japão, Reino Unido, Alemanha, França, Canadá e Itália.

¹⁴ Essas empresas eram: General Motors, Wal-Mart, Exxon Mobil, Ford, Mitsui, Mitsubishi, Toyota, General Electric e Itochu.

afirma (1985, p.152), “além de produzir o objeto para o sujeito, o capitalismo procura criar um sujeito para o objeto, excitando no consumidor a necessidade dos produtos colocados a sua disposição. Logo, ele produz o objeto de consumo, o modo de consumo e a tendência para o consumo”.

Nesta sociedade globalizada em que vivemos, proliferam imagens, sons, fatos e discursos que obedecem a um roteiro previamente estabelecido, no qual as análises, o julgamento e a avaliação são feitas sempre sob uma mesma perspectiva, cujo objetivo final é a homogeneização de gostos, culturas, costumes, valores e formas de comportamento que interessam aos poderosos internacionais¹⁵. No fundo, como afirma Pucci (2001, p.19), os “poderosos detentores do poder” têm medo dos sujeitos que pensam, seja dos que pensam por meio de conceitos, seja dos que pensam por meio de imagens, de metáforas, de sons, de canções, etc.

Para esses poderosos, os valores¹⁶ que devem ser estimulados são o individualismo, a competitividade, a produtividade, a competência, a eficiência, o consumismo. Nesse sentido, a exploração de tudo e de todos em seus diversos aspectos se constitui numa prática que, institucionalizada, não escandaliza mais ninguém. Para Mühl (2003, p.27), essa é uma situação paradoxal, pois de um lado o indivíduo é estimulado a buscar sua autonomia e de outro ele se encontra cada vez mais submetido às forças do conformismo e

¹⁵ Para Goergen (2005,p.65), essa homogeneização já teria ocorrido ao longo da Idade Média, mas na época por força do autoritarismo e das ameaças da igreja.

¹⁶ Mesmo considerando as ambigüidades do conceito de valor que assim variam de autor para autor e de época para época, tomaremos como referência para esse estudo os conceitos formulados por Josep Maria Puig (1998) e por Pedro Goergen (2003). Para Puig (p.37), entende-se que **“os valores são guias de conduta que atuam quando o sujeito deve confrontar-se com situações complexas; isto é, são critérios de conduta úteis para orientar-se em situações difíceis e controversas (...) torna-se essencial reconhecer que os valores não são estáticos, e sim que estão submetidos a sucessivas modificações provocadas pelas distintas experiências que vive cada pessoa e pela relação que estabelece com seu meio sócio-cultural”**; Goergen, por outro lado, somente formulou seu conceito de valor, após analisar o pensamento de outros grandes filósofos da humanidade sobre essa questão. Assim para Thomas Hobbes (1588-1679), o valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo; valor, portanto, é aquilo que é estimado como tal através de um juízo; para Kant (1724-1804), o valor é o dever ser de uma norma (portanto, um *a priori*) que pode não ter realização prática, mas que atribuí verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis; para Heinrich Rickert (1863-1936), o valor é uno, universal e eterno, em contraposição à multiplicidade, particularidade e mutabilidade das manifestações concretas das quais deveriam ser a regra; para Max Scheler (1874-1928), o valor é o objeto intencional do sentimento como a realidade é o objeto intencional do conhecimento; para Nicolai Hartmann (1882-1950), os valores têm um ser em si, independente da opinião do sujeito, sendo, portanto, imutáveis e absolutos; para Nietzsche (...) há uma relação intrínseca entre valor e ser humano, ou seja, não há valor independente do modo de ser do homem; para Christian Ehrenfels (1859-1932), valor não é a coisa desejada, mas o objeto desejável. O interesse efetivo é apenas uma possibilidade. Com este conceito nasce o entendimento de que os valores têm relação com a história; para Wilhelm Dilthey (1833-1911), os valores e as normas, nascem e morrem na história e não existem além nem acima do seu curso. Não existem valores absolutos; só existem aqueles que os homens reconhecem em determinadas circunstâncias. Feita a revisão, Goergen utiliza o termo valor **“como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática.”** (grifo nosso).

consumismo. Para os ardorosos defensores dessa ideologia, que independentemente de crença, cor, nacionalidade ou condição sócio-econômica, são encontrados nos diferentes espaços do planeta, esse é um processo natural ao qual a sociedade está submetida e para a qual não existe saída; estes, mergulhados como estão nessa ideologia, não se percebem como verdadeiros kamikazes dentro do próprio sistema. Lombardi; Goergen (2005, p.02), a este respeito, afirmam:

Particularmente os meios de comunicação como o rádio, a televisão e a internet, colocados a serviço do sistema, exercem forte influência sobre a opinião pública no sentido da naturalização da situação social atual, validando valores e formas de comportamento intrinsecamente relacionados à acomodação e ao fortalecimento do *status quo*.

Segundo Palanca (2001, p.46), esse sistema ou modo de viver atual, tem o mercado como principal mediador das relações sociais. Dessa forma, tudo se transforma em mercadoria, tudo é possível de ser comercializado: o homem, seu trabalho e sua alma; a ciência, a evolução científica e tecnológica. Esse mercado, tal qual um deus, não tem nome e não tem pátria, mas por ele se mata e por ele se morre; por ele se justificam as atrocidades, as barbáries cometidas nos diversos cantos dos planetas; para ele a miséria, as doenças enfim as mazelas do mundo contemporâneo são consequência da má administração dos países, dos governos e das pessoas que não são competentes para administrar de modo eficiente suas vidas. Essa máscara que o mercado utiliza, permite que suas idéias, com a ajuda dos meios de comunicação e da chamada “indústria cultural”, invadam, sem pedir licença, espaços, mentes e corações, de tal modo que, impregnados por essas perspectivas, as pessoas incorporam esses preceitos e passem a difundir e a defendê-los, como se as mesmas fossem verdades absolutas das quais não é possível discordar e nem prescindir.

Nem sempre de maneira deliberada, a educação enquanto instituição, a escola como estabelecimento e o professor como ator principal na formação dos indivíduos, têm servido à difusão dessas idéias, valores e atitudes. Segundo Mühl (2004, p.48),

A educação em sentido geral e, especialmente, a educação escolar impõe, no dia-a-dia, linguagens carregadas de sentidos e significações que oferecem uma concepção de mundo privilegiadora, em detrimento das culturas de origens dos alunos. Com isso, cria-se uma distância entre a realidade vivencial dos alunos e o contexto das relações produzidas nas escolas; a escola acaba criando um discurso que desconhece ou menospreza as formas de falar, de pensar e de agir dos alunos e das pessoas com as quais eles convivem.

No caso da educação, sua finalidade, assim como as políticas públicas que as orientam, tem sido definida pelos grandes detentores do poder mundial financeiro, principalmente, representados pelo BID, BIRD, Banco Mundial e FMI¹⁷, órgãos que por sua vez, representam os interesses econômicos dos países mais desenvolvidos e das grandes corporações¹⁸. Nesse sentido, a educação é uma mercadoria comercial como outra qualquer, com o agravante de que as condições de negociação são extremamente desfavoráveis aos países menos desenvolvidos. Assim é que esses organismos, sob o manto da cooperação, determina objetivos e condicionam seus investimentos financeiros a prazos e metas, numa clara intervenção na soberania dos países menos desenvolvidos. Um exemplo recente, no caso da educação brasileira, é o processo que envolve e se acentua com a aprovação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁹, a propalada “reforma educacional” que tem sido realizada com recursos oriundos desses organismos.²⁰ Esses investimentos buscam a melhoria na qualidade da educação brasileira com vistas a adequar o País às necessidades e demandas do mercado, ou seja, preparar a população, através da educação, para consumir, se divertir, trabalhar e, se possível, pensar seguindo um mesmo modelo.

¹⁷ O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), com Corporação Financeira Internacional (IFC) e com a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (MIGA), formam o Grupo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relex/mre/orgfin/bid/index.htm>> Acesso em 05 jan. 2007.

¹⁸ Para Castro (2001, p.35), na prática o FMI, o Banco Mundial, o BIRD, e a Organização Mundial do Comércio (OMC) são subordinadas ao capital mundializado, formado pelo G-7

¹⁹ Lombardi (2005, p.5) ao se referir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirma que, mesmo reconhecendo os méritos de uma legislação mais compatível com uma sociedade democrática, a proposta continua ligada aos ideais burgueses e capitalistas, com fortes tinturas neoliberais e suas vinculações a instituições (BM, BIRD, FMI) do capitalismo global, enquadrando-se, por conseguinte, na lógica da sociedade burguesa e na lógica do mercado.

²⁰ Por exemplo, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), visa à implantação da reforma da educação profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação. O programa decorre de um convênio entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem vigência até maio de 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/proep/proep.html>> Acesso em: 06 jan. 2007.

A escola, por sua vez, é um dos maiores espaços para a disseminação dos valores da ideologia capitalista. Nela, por mais que a legislação apregoe que a prática administrativa e pedagógica esteja assentada em valores humanistas, a sua estrutura, organização, currículo e funcionamento reproduzem com fidelidade os valores que permeiam a sociedade na qual está inserida, ou seja: a competição, o individualismo e o consumismo. Por fim, o professor, na definição de conteúdos, nas metodologias de ensino, no sistema de avaliação e nas relações interpessoais, acaba muitas vezes, de forma inocente, reproduzindo na sua prática docente os valores presentes na sociedade atual, como o egoísmo, a arrogância, o desrespeito e a injustiça.

Felizmente, esse propósito do mercado não é universal, pois há também em todos os cantos deste planeta, escolas e pessoas (professores e outros intelectuais) resistindo bravamente à imposição desses valores. Para Sader (2001, p.10):

O que nos une, a todos, antes de tudo, é a luta contra a mercantilização do mundo. Contra a concepção e a prática de que tudo se vende, de que tudo se compra, de que o mercado e os seus preços manipulados definem o que se pode e não se pode fazer, o que é bom e o que é ruim, o que é belo e o que é feio, o que é justo e o que é injusto.

Como afirma Goergen (2005, p.60), isso permite vislumbrar, ao lado de tantas desilusões, possibilidades e perspectivas éticas promissoras. O mercado, mesmo com todo seu poder, não tem conseguido se impor de maneira absoluta nas escolas, por um simples motivo, as pessoas que fazem a escola, diferentemente das coisas e das máquinas, tem emoção. A emoção, que é essa capacidade humana de se expressar através da alegria ou da tristeza, da coragem ou da covardia, do egoísmo ou do altruísmo, do amor ou ódio, entre outros, é o que leva tais pessoas a acreditarem em outros valores, em outro tipo de relação interpessoal, em outro tipo de cuidado com outro e com o planeta, enfim, na possibilidade de uma outra forma de ser feliz.

No Brasil tem sido árdua ao longo da história, a luta das pessoas que acreditam na possibilidade de um país diferente. A luta contra as injustiças sociais, contra a exploração dos menos favorecidos, por um País mais igualitário, por um País independente, sempre esteve presente, ao mesmo tempo em que sempre foi sufocada pelo emprego da violência física e psicológica pelos diferentes poderosos de plantão. É claro que com a evolução dos sistemas de informação e comunicação, esse tipo de violência tem sido mais denunciada e

mais combatida, mas não podemos iludir os que ainda sonham com outro país, pois esta violência ainda é presente nos diversos espaços e de diferentes formas, inclusive na escola.

Novamente, somos remetidos à escola e à atuação dos professores. Os objetivos das escolas, independente de quem os redige, se planejadores de escritório ou se os professores na escola, sempre pregam a formação de uma pessoa cidadã, logo, crítica, participativa, responsável, solidária, democrática, tolerante e autônoma. No entanto, a observação sobre o cotidiano, o funcionamento, as normas, as relações na escola depõe contra seus próprios objetivos. Nela, a estrutura, a organização, o funcionamento, as normas, os currículos, são definidos de antemão e de tal forma, que não inviabiliza, mas torna muito difícil ao professor a realização de um trabalho sob uma perspectiva diferente daquela proposta pelas determinações de secretarias de educação, conselhos de educação, ministério e governos. Assim, no fundo, o que falta escrever (e isso jamais se verá) nos objetivos da escola, é que a formação de um aluno crítico, participativo, responsável, solidário, democrático, tolerante e autônomo é para esse mundo que aí está. Mundo em que uma minoria de pessoas, corporações e países decidem como e de que forma viveremos; decidem o nosso futuro e o futuro do planeta.

Esse diagnóstico não é novo. Pessoas preocupadas com as diversas questões sociais brasileiras vêm fazendo isso há bastante tempo. A própria escola é rica nessas constatações, basta participar das reuniões escolares ou mesmo conversar com os professores para perceber suas preocupações em relação à função da escola, do professor, assim como é possível perceber as contradições entre os discursos governamentais e as políticas públicas para a educação, entre as propostas dos documentos escolares e o dia a dia da escola, entre a teoria do professor e a sua prática educativa, entre outros. Para Mühl (2003, p.48):

Enquanto crescem os materiais instrucionais, os recursos técnicos e os manuais de orientação, decresce qualitativamente o desempenho do professor. Apesar de aumentar a quantidade de recursos e informações colocados à disposição desse profissional, ampliam-se as suas dúvidas sobre o que ensinar e como agir; os objetivos e os fins educacionais tornam-se cada vez mais confusos e vagos.

Os professores têm ciência que a mesma sociedade que deseja a melhor formação para os filhos não se importa, na maioria das vezes, com as suas condições de trabalho ou com sua valorização profissional. Também têm ciência que o sinônimo de educação de

qualidade, para a maioria dos governos, se traduz, preferencialmente, em obras e equipamentos e não em investimentos em formação profissional ou valorização salarial. Sabem que, apesar dos descasos governamentais ou da sociedade, de sua enorme responsabilidade para com os alunos, que na maioria, são tão vítimas quanto eles mesmos. O que muitos, talvez a maioria, não sabem, é o que fazer ou, o que não fazer diante de tal situação. Algumas possibilidades para enfrentar este panorama rondam o ambiente escolar: adotar, em definitivo, a idéia que nutre cada vez mais as relações sociais: cada um por si e o mercado para o tamanho do bolso de cada um; manter a auto-estima e fazer o melhor trabalho possível esperando que assim governos e autoridades reconheçam seu valor; construir a partir da escola, da formação humana e das relações interpessoais, condições para usufruir uma vida digna pessoal e coletiva. Acreditamos que esse caminho envolvendo utopia e esperança, que é claramente decorrente das convicções dos professores e não de governos e da sociedade, é o que garante e motiva o trabalho da escola e ao professor. Os professores, em sua maioria, até por se sentirem como objetos ou como massa de manobra, desejam outras formas de viver que os permitam serem sujeitos de suas vidas, de suas histórias. Como afirma Dickel (2004, p.65), “o professor pode tomar a si o direito da direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo”. No entanto, tomar as rédeas do seu próprio destino e intervir de maneira efetiva na história, exige um grande esforço emocional e atitudinal. O discurso sedutor dos governos, da sociedade e principalmente do mercado precisa ser analisado para além daquilo que se consegue ver, ouvir ou falar. Para Lombardi; Goergen (2005, p.03),

É falsa a afirmação que nos encontramos numa era do vazio ou de crepúsculo dos deveres. Trata-se, muito mais, de desvendar quais são os princípios que bem ou mal conduzem os destinos da humanidade e em que medida eles se coadunam com o bem estar e a felicidade de todos os membros da sociedade.

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por apresentar princípios que devem nortear a vida pessoal e em sociedade, pode se constituir como referência para projetos escolares e para a prática educativa do professor. Até porque, a Declaração é um documento muito citado por pessoas, instituições e organismos que lutam

pela universalização das condições básicas de sobrevivência e pelo direito à justiça, à liberdade, à igualdade e à dignidade das pessoas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos²¹, que tem como referência a Constituição Francesa²² a qual, por sua vez, se apóia nos valores - chaves da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade -, se pretende como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações. Dessa forma, atribui primeiro plano ao ensino e à educação, à tarefa de vivenciar e divulgar esses direitos e liberdades, para em seguida, atribuir aos Estados a adoção de medidas que assegurem o reconhecimento e a observância desses direitos e liberdades. O pressuposto é que, quanto mais se difundir a Declaração, mais pessoas estarão cientes de seus direitos e, por conseqüência, estarão mais fortalecidas para cobrar do Estado a garantia dos mesmos. O documento enfatiza, até de forma redundante, que os humanos, como fins da sociedade, estão acima de quaisquer outros interesses que possam cercear sua liberdade, afetar sua dignidade e/ou comprometer sua existência.

Pela Declaração, independente do país, do local ou das condições sócio-econômicas, a convivência nas sociedades, deve ser pautada por valores como fraternidade, solidariedade, igualdade, liberdade e justiça; e para que se possa viver nessa sociedade harmônica é preciso que os homens sejam educados, instruídos e conscientizados. Assim, o direito à educação é expresso como condição básica para a obtenção dos demais direitos e em prol da manutenção da paz. É a instrução²³ que pode libertar o homem de sua ignorância. É a educação que deve promover a compreensão, a tolerância, o respeito do homem pelo homem, do homem pela natureza, do homem pelo planeta.

No Brasil, a Constituição e a LDB em vigor são fundamentadas na tríade liberdade-igualdade-fraternidade. A Constituição afirma que o Brasil, como um Estado Democrático, deve assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma

²¹ A Declaração pode ser encontrada em diversos livros, documentos e locais, entre os quais no site da ONU. Disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php > Acesso em 06 jan. 2007.

²² Segundo Silva (2006), a Constituição Francesa, tornou-se referência para a maioria absoluta das Constituições dos demais países e na elaboração de tratados, convenções e documentos aceitos internacionalmente. Assim foi com a Constituição Espanhola de 1812, a Constituição Portuguesa de 1822, Constituição Belga de 1831, a Constituição Alemã de 1919, a Constituição Mexicana de 1917, a própria Constituição Brasileira de 1988, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

²³ No artigo 26º da Declaração estabelece que todo homem tem direito à instrução: Todo homem tem direito à instrução.(...) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. A LDB, por sua vez, afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; quanto ao ensino, o mesmo será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gestão democrática do ensino público; e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No papel, tanto a Constituição quanto a LDB, reafirmam os propósitos defendidos na época da Revolução Francesa e aqueles propostos pela Declaração Universal. De acordo com esses documentos, as pessoas devem ser ensinadas e educadas quanto aos seus direitos, ao longo de suas vidas, cabendo à sociedade como um todo, nas diferentes esferas, nos diferentes espaços e nas diferentes instituições, exercitar seus direitos e liberdades; eles também reafirmam que a família e a escola têm papéis centrais para a execução desses exercícios e obtenção dos objetivos propostos. Dos vários direitos da família e entre os deveres do Estado está a oferta da educação de modo geral e a educação escolar de modo específico.

Considerando a educação como os processos desenvolvidos com a finalidade de promover a melhoria e a evolução do ser humano de modo permanente, podemos compreender a educação como o resultado da interação dialética que se processa no indivíduo, consigo próprio e com o outro, nos diferentes espaços e que não se encerra no tempo. Para Mühl (2003, p.36) o conceito de educação não se restringe a uma concepção formal, pois existem várias maneiras de educar e diferentes contextos educacionais.

Em certo sentido, a própria vida nos educa, pois nos ensina e transmite valores, conhecimentos e habilidades que se tornam indispensáveis para podermos participar de maneira efetiva na vida social e no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a educação é um fenômeno universal e permanente, designando o processo geral de assimilação, pelos indivíduos, dos valores e das finalidades de uma determinada sociedade; designa também resistências e inovações diante das contingências que a vida apresenta.

Assim, cotidianamente, somos educados e educamos através dos nossos diferentes sentidos, por nossos gestos, nossas atitudes, nossas ações, nossas omissões e nas relações que estabelecemos em casa, na rua, no emprego, na igreja, no sindicato, no lazer e na escola, entre outros. Desses lugares, a escola tem sido considerada pela sociedade e pelo estado, como o local específico para a promoção da educação formal feita mediante o ensino do saber acumulado pela humanidade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar, a partir do relato de professores de ensino médio, os valores presentes nas suas práticas educativas, no ambiente escolar e nos alunos, assim como, a relação entre esses valores e aqueles definidos pela legislação educacional e pelos documentos escolares.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar, na legislação educacional vigente e nos documentos oficiais da escola, os valores que devem estar presentes na prática administrativa, na prática pedagógica e nas relações interpessoais que ocorrem nas escolas;
- b. Identificar junto aos professores, os valores que fundamentam suas práticas educativas;
- c. Identificar junto aos professores, os valores percebidos nos alunos desde o ingresso na escola até a conclusão do ensino médio;
- d. Identificar junto aos professores, os valores percebidos nas diferentes relações e processos desenvolvidos no ambiente escolar;
- e. Estabelecer as relações e contradições entre os valores com os quais os professores afirmam realizar suas práticas educativas, aqueles percebidos nos alunos e no

ambiente escolar e aqueles prescritos na legislação educacional e nos documentos oficiais da escola;

1.3 Metodologia

O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa. Para Gil (2002, p.41-42), pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, habitualmente, realizam pesquisas exploratórias e descritivas. O autor considera que as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições e, as pesquisas descritivas, a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de variáveis. Por sua vez, Minayo (2004, p.21) afirma que na pesquisa qualitativa o nível da realidade não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Segundo Gil (2002, p.43), essa classificação das pesquisas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. O autor lembra que, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa, ou seja, o delineamento da pesquisa. Sendo que o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados, nesse sentido se consideram dois grandes grupos de delineamento: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel”, entre as quais estariam a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas, grupo que contempla a pesquisa experimental, o estudo de campo e o estudo de caso entre outros.

Em nosso estudo os procedimentos metodológicos foram a revisão bibliográfica, a análise documental e entrevistas com os professores. Na revisão bibliográfica, procedemos a investigação sobre o papel da educação e da escola na formação do indivíduo para enfrentamento dos desafios contemporâneos; na análise documental procuramos identificar, na legislação e nos documentos oficiais, os valores estabelecidos como ideais

para a convivência harmoniosa entre as pessoas nos diferentes espaços e também nos documentos específicos da escola, os conteúdos, as recomendações, as normas e os processos que garantem a presença, a manutenção e a incorporação desses valores no cotidiano do ambiente escolar. Através de entrevistas semi-estruturadas com os Professores, investigamos os valores com os quais eles realizam suas práticas; seus conhecimentos sobre os valores preconizados pela legislação e pelos documentos escolares, os valores dos alunos ao ingressar, durante e ao concluir o curso e os valores presentes no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica e a documental foram feitas paralelamente, enquanto analisávamos os documentos nacionais - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ética (PCNs), o Programa Ética e Cidadania – os documentos da EAFC – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Curso do Ensino Médio e o Regimento Disciplinar -, fazíamos as leituras dos autores que tratam da temática da investigação. Como a reforma da educação brasileira é fortemente inspirada na reforma educacional espanhola, fizemos uma leitura mais aprofundada de Josep Maria Puig, um reconhecido autor espanhol que estuda a formação moral nas escolas e de Ulisses F. Araujo e Yves de La Taille, os quais estão entre os mais renomados autores brasileiros que participaram da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ética (PCNs) e do Programa Ética e Cidadania. Nessa primeira revisão bibliográfica, estudamos ainda outros autores, dentre os quais destacamos: Adriana Puigróss, Ângelo Cenci, Cláudio Dalbosco, Elli Benincá, Henry Giroux, José Carlos Libâneo, José Carlos Lombardi, José Justo Silva, Eldon H. Mühl, Paulo Freire e Pedro Goergen .

Por outro lado, para realizar as entrevistas optamos por um local isolado, silencioso e distante das salas de aula e dos espaços administrativos, como forma de garantir a privacidade e o bom andamento das mesmas. Antes de iniciar a entrevista, os professores receberam uma carta (Anexo II) que explicava os objetivos da pesquisa, da voluntariedade na participação da pesquisa, da possibilidade dos mesmos abandonarem a entrevista a qualquer momento ou não responder as questões se assim desejassem, bem como da garantia do sigilo e do anonimato quanto às respostas dadas nas entrevistas. Os professores também foram convidados a assinar o termo de aceitação das condições para a entrevista (Anexo III). O roteiro da entrevista (Anexo IV) buscava investigar questões relacionadas ao desenvolvimento de valores na escola, a partir de quatro tópicos previamente

estabelecidos, sendo que, para cada tópico, foram estabelecidos outros subtópicos, assim definidos:

- a. **Valores:** os valores considerados pelos entrevistados como fundamentais nas relações interpessoais e a relação entre educação e formação e valores.
- b. **Os valores dos alunos na perspectiva dos entrevistados:** os valores ao ingressar na escola, os valores desenvolvidos durante a realização do curso e os valores ao concluir o curso.
- c. **Os valores nos documentos oficiais:** os valores nos documentos nacionais: LDB e DCN, os valores nos documentos da EAFC: PPP e Plano de Curso, Regimento Interno e a relação entre os valores contidos nos documentos e o cotidiano da EAFC.
- d. **O desenvolvimento da formação em valores na EAFC:** o trabalho desenvolvido pela escola na perspectiva dos entrevistados e o trabalho desenvolvido pelos entrevistados: os conteúdos, as estratégias utilizadas, a avaliação, o registro do trabalho.

1.4 Definição de termos.

a) Valores universalmente desejáveis

Para Araújo (2002, p.216), existem alguns valores que podem ser definidos como universalmente desejáveis. Vivemos hoje em uma democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para Puig (1998, p.187) são valores universalmente desejáveis: o respeito, a igualdade, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a abertura aos demais ou a democracia.

b) Contravalores

Para Puig (1998,p.88) contravalores são “valores” que negam os universalmente desejáveis. Como por exemplo: a injustiça, a desonestidade, a deslealdade, o desrespeito, a discriminação, a intolerância, entre outros.

c) Legislação educacional vigente

No estudo estaremos nos referindo, de modo geral, à LDB nº 9.394/96 e, de modo específico, aos documentos relativos ao Ensino Médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

d) Prática educativa e prática pedagógica

A utilização desses termos será realizada a partir dos conceitos de ação (prática) educativa e ação (prática) pedagógica enunciados por Dalbosco (2003, p.39). Para o autor, a mesma diferença que há entre educação e pedagogia persiste na relação entre ação educativa e ação pedagógica: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre duas ou mais pessoas; já a ação pedagógica procura tratar essa interação que ocorre entre duas ou mais pessoas conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática. No entanto, o autor alerta, trata-se de uma diferença que não deve encobrir o ponto comum que há entre ambos: tanto a ação educativa como ação pedagógica dizem respeito a um processo interativo.

2 A EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA

2.1 A educação e a escola na atualidade

Um indicativo de desenvolvimento humano de grande aceitabilidade entre estudiosos, governos e pela comunidade internacional é o chamado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH é a síntese de quatro indicadores: Produto Interno Bruto (PIB)²⁴ per capita²⁵, expectativa de vida, taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade e taxa de matrícula bruta nos três níveis de ensino (relação entre a população em idade escolar e o número de pessoas matriculadas no ensino fundamental, médio e superior). O cruzamento desses indicadores aponta o estágio de desenvolvimento humano dos países. Os países são classificados em três grupos: aqueles com IDH igual ou superior a 0,800 são considerados com desenvolvimento humano elevado, com IDH entre 0,500 e 0,799 são considerados com desenvolvimento humano médio e com IDH inferior a 0,500 com desenvolvimento humano baixo.

²⁴ O produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos em uma determinada região (qual seja, países, estados, cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acesso em: 01 mar. 2007

²⁵ Os indicadores econômicos agregados (produto, renda, despesa) indicam os mesmos valores para a economia de forma absoluta. Dividindo-se esse valor pela população de um país, obtém-se um valor médio per capita. O valor per capita foi o primeiro indicador utilizado para analisar a qualidade de vida em um país. Países podem ter um PIB elevado por serem grandes e terem muitos habitantes, mas seu PIB per capita pode resultar baixo, já que a renda total é dividida por muitas pessoas, como é o caso da Índia ou da China. Países como a Noruega e a Dinamarca exibem um PIB moderado, mas que é suficiente para assegurar uma excelente qualidade de vida a seus poucos milhões de habitantes. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acesso em 01 mar. 2007.

As pesquisas divulgadas pelo PNUD dão origem a um relatório anual (Relatório de Desenvolvimento Humano) com base nos dados de dois anos anteriores. Pelo Relatório apresentado em 2006, um grupo de 63 nações apresentavam alto nível de desenvolvimento humano, outro grupo de 83 nações apresentavam um nível médio de desenvolvimento humano e 31 nações apresentavam um baixo nível de desenvolvimento humano, perfazendo um total de 177 países e territórios pesquisados. O Brasil, com um índice de 0,792, na 69ª posição, estava situado no grupo que apresenta um nível médio de desenvolvimento, um desempenho inferior, por exemplo, a 13 países da América Latina e do Caribe, entre eles México, Cuba, Uruguai, Chile e Argentina²⁶. O Relatório para acompanhar o desempenho em educação, usa dois indicadores: taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade e taxa bruta de matrícula nos três níveis de ensino. No caso do Brasil, as séries estatísticas internacionais apontam que a taxa de alfabetização aumentou de 84,4% para 88,6% (11,4% de analfabetismo, 62º no ranking mundial). A taxa bruta de matrícula estabilizou-se em 85,7% (40º no ranking)²⁷.

Os países com os melhores índices de desenvolvimento humano possuem em comum uma agropecuária moderna e intensiva, produzem máquinas modernas e utilizam mão de obra especializada, possuem alto desenvolvimento científico e tecnológico, utilizam eficientes meios de transporte e comunicação, têm elevado nível de vida da população, oferecem condições de alimentação, habitação e saneamento básico, possuem baixa taxa de natalidade e mortalidade infantil, apresentam elevada expectativa de vida e um enorme poderio econômico e, associado a todas essas características, possuem um pequeno número de analfabetos.

Esse é um dos motivos pelo qual atingir o ensino básico universal se constitui num dos objetivos proposto pela ONU²⁸, em seu Projeto do Milênio. De acordo com a apresentação do Projeto (2007), o Plano Global propõe soluções diretas para que os

²⁶ Os países com melhores índices, pela ordem: Noruega, Islândia, Austrália, Irlanda, Suécia, Canadá, Japão, Estados Unidos, Suíça, Holanda, Finlândia, Luxemburgo, Bélgica, Áustria, Dinamarca, França, Itália, Reino Unido, Espanha, Nova Zelândia, Alemanha, Hong Kong, Israel, Grécia, Cingapura, Coreia do Sul, Eslovênia, Portugal e Chipre, todos com índices maiores que 0,900. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2006/rdh2006_IDH.pdf> Acesso em: 01 mar. 2007.

²⁷ A propósito, como os conceitos e métodos utilizados na coleta dos dados varia bastante de país para país, estimativas sobre índices de analfabetismo devem ser utilizadas com cautela. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2006/rdh2006_IDH.pdf> Acesso em 01 mar. 2007.

²⁸ Os objetivos do Projeto do Milênio são: Erradicar a extrema pobreza e a fome; Attingir o ensino básico universal; Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater a Aids, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental; Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>> Acesso em 01 mar. 2007.

objetivos de desenvolvimento do milênio sejam alcançados até 2015, pois “o mundo já possui a tecnologia e o conhecimento para resolver a maioria dos problemas enfrentados pelos países pobres”.

Mesmo com as ressalvas que se fazem necessárias aos projetos desenvolvidos sob a chancela da ONU e de seus órgãos e, mesmo considerando os diferentes interesses não explícitos nesses projetos, há que se convir que existe necessidade de projetos amplos que abarquem os problemas e as questões postas e vislumbradas que afetarão o futuro da humanidade nas próximas décadas.

Nesse sentido, a educação vai além do ensino básico; ela é condição básica para o alcance dos demais objetivos. O progresso em termos de educação é essencial para o desenvolvimento humano por si só e também devido às ligações com os demais objetivos propostos. E isso não se refere somente aos países de baixo ou de médio desenvolvimento, pelo contrário, os países mais desenvolvidos, pela manutenção do status atingido e também pelo ritmo imposto pelo capitalismo selvagem, estão a exigir cada vez mais da educação, querendo que a mesma seja o remédio para todos (ou quase todos), os males da sociedade contemporânea.

Ocorre que vivemos um paradoxo, pois a exigência de uma educação capaz de fazer frente aos desafios é inversamente proporcional aos investimentos feitos na educação, aqui entendida como um processo que se realiza com o outro e de forma coletiva. Essa situação é uma das conseqüências do projeto neoliberal vigente, que para sobreviver e se perpetuar, vai avançando e invadindo mentes e corações, países e governos, gerando homens individualistas, egoístas e cuja visão, na maioria dos países, não extrapola “seu próprio umbigo”.

Dessa forma, a propalada, importante e necessária educação é cada vez menos uma atribuição do Estado e do poder público e cada vez mais se constitui numa atribuição de cunho pessoal e individual. O conceito de educação como um processo permanente, que não se encerra num espaço e num tempo e do qual o homem é sujeito e objeto ao mesmo tempo, foi apropriado pelo mercado que o transformou em educação continuada e inacabada. Assim, para a pessoa que desejar concorrer a uma vaga no mercado de trabalho ou, por outro lado, que almeja se manter no mercado de trabalho, são infindáveis os cursos que precisam ser feitos de atualização, de aperfeiçoamento, especializações; nas diferentes modalidades, presencial, a distância, por tele-conferência; nos diferentes espaços e tempos, no trabalho, em casa, nos fins de semana. Enfim, essa educação que o mercado está exigindo difere tanto na forma quanto no conteúdo, daquela educação cujos fins estão

relacionados à emancipação do homem. Nessa educação, a formação do homem busca o ter, naquela o ser; nessa a busca é pelo meu, naquela é pelo nosso; nessa a competição é contra o outro, naquela é com o outro; nessa prevalece o egoísmo, naquela o altruísmo; nessa, nos projetos e relações pessoais, prevalecem os interesses pessoais, naquela os interesses coletivos; nessa o importante é o aqui e o agora, naquela tão importante quanto o aqui e o agora é o futuro.

Como a escola reflete a sociedade na qual está inserida, esse modelo de educação encontra-se impregnado nas políticas educacionais, nos currículos, na organização e na estrutura administrativa, nas metodologias de ensino, nos sistemas de avaliação e também na prática docente. Ocorre que essa educação proposta e exigida pelo mercado não é exatamente àquela oferecida pela escola, e isso decorre, basicamente, da diferença de concepção entre educação e escola.

Segundo Justo (2005, p.42), a “educação como instituição representa o topo do sistema, está a serviço da organização social assegurada pelo Estado. A escola está em outro nível da instituição: o nível dos estabelecimentos e da organização”. Isso explicaria, porque nas receitas para os males contemporâneos a educação é o ingrediente principal. Como regra, ouvimos ou lemos das autoridades, de governantes, de políticos, de intelectuais e de formadores de opinião que é preciso investir na educação das crianças, dos jovens, dos adultos e até mesmo dos idosos para melhorar o mundo. Essa educação, da qual falam os “especialistas” não é, exatamente, aquela desenvolvida nas escolas. Pois a escola, que nunca deu conta de atender as demandas de seu tempo em outras épocas, se encontra ainda mais defasada nos dias atuais, em função dos enormes avanços nos meios de comunicação e nos sistemas de informação, que permitem ao aluno, por exemplo, na própria sala de aula, através de um telefone celular, acessar informações mais recentes do que aquelas que a escola oferece. Um outro exemplo, a televisão, que até poucos anos atrás era um artigo de luxo, nos dias atuais é um bem acessível a uma grande maioria da população brasileira; esse fato associado à rápida propagação da internet e suas ramificações (e-mail, msn, comunidades de relacionamentos, etc), faz com que aqueles que freqüentam a escola, nos dias atuais, independente da idade, do nível de ensino que freqüentam ou do curso que realizam, estejam com mais informações do que aquelas pessoas que freqüentavam até anos passados recentes. Na definição do autor (2005, p.42):

A educação é que está prestigiada, assumindo funções e responsabilidades cada vez maiores, tornando-se a grande instituição social; porém, a escola propriamente dita, sendo ainda o principal estabelecimento educacional, está indo muito mal. Ela não consegue dar conta das demandas da contemporaneidade e nem possui os instrumentos necessários para isso.

A posição do autor, longe de sugerir o fim ou a inutilidade da escola, traz a mesma para o centro do debate, pois mesmo com toda a falta de apoio, de recursos e outros tantos problemas que desabam sobre a escola, ninguém teve a ousadia de propor sua desmontagem; pelo contrário, a escola continua sendo extremamente valorizada e preservada, até mais do que a família, ao ponto de que “a situação da criança fora da escola é vista como mais grave do que fora da família. Não é à toa que virou lugar comum se dizer que “lugar de criança é na escola”. A família já não é vista incondicionalmente como lugar apropriado para criança.

Ela resiste aos ventos dos novos tempos, mais do que até mesmo a família. Continua sólida em seus fundamentos, e mais do que isso, é vista como imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura e é tida como remédio para quase todos os males(p.35).

É assim que, de um estabelecimento educacional, a escola vai se transformando em uma casa de apoio e de suporte, para a qual as famílias e a sociedade recorrem cada vez mais cedo e onde as pessoas passam cada vez mais tempo. Dessa modo, além de educar, atribuiu-se à escola a tarefa de “cuidar” das pessoas, que na falta de alternativas ou de condições para o acesso a outras alternativas, são “internadas” na escola. É dentro desse contexto, que a escola, passa a ser responsabilizada pela formação “integral” do indivíduo, ou seja, a formação no plano cognitivo, afetivo, cultural, político, esportivo e todos os demais necessários no mundo contemporâneo.

A outra questão diz respeito à incapacidade das escolas de responder às diferentes e enormes demandas a elas atribuídas. Essa incapacidade está associada a vários fatores, dentre os quais podemos destacar: as seguidas alterações na legislação educacional; as mudanças contínuas nos programas educacionais; o “inchaço” dos currículos; a péssimas condições das escolas; os péssimos salários pagos aos professores; a má formação dos professores; as famílias que transferem à escola a formação dos filhos e os filhos com

demasiada liberdade e pouca responsabilidade. Como se não bastassem essas questões, a escola convive com aquelas decorrentes do sistema neoliberal, presentes no modo de viver contemporâneo, das quais, vale ressaltar: a inexistência de projetos amplos e coletivos para a humanidade; a grande quantidade de projetos para temas específicos (a ecologia, a justiça, o multiculturalismo, a paz, etc); a crise de valores; a competitividade desenfreada; o individualismo; as guerras (pelo poder, por dinheiro) e a destruição do planeta.

Considerando que há um consenso tanto sobre a importância da educação e da escola para o futuro da humanidade, quanto sobre as condições atuais da escola, a pergunta a ser feita é: qual é o tipo de educação e de escola capaz de preparar as pessoas para o enfrentamento dos desafios propostos e que ao mesmo tempo preservem a si mesmo, o outro e o planeta ?

A resposta para essa questão é ampla e complexa pois, como afirma Sacristán (2000,p.38), “sem utopia não há educação” e isso nos leva, necessariamente, aos conceitos de utopia²⁹ e educação. Para o Dicionário Político³⁰ o “termo utopia é aplicável a todas as formulações teóricas que pretendem conceber uma organização social, com características absolutamente boas e desejáveis. A utopia serve como um alvo, um objetivo a ser perseguido”. Ela é construída comparando-se o que a sociedade é e o que se espera que ela deva ser, tornando-se assim um modelo para referência. Por outro lado, o conceito de educação não é de fácil explicação pois, como afirma Benincá (2006, p.32), “parafrazeando Agostinho, poderíamos dizer: se ninguém me pergunta, sei o que é educação, mas se me perguntarem e quero explicar, não sei mais nada”. Cientes dessa dificuldade, nos apoiamos em José Carlos Libâneo e Josep Maria Puig, para formularmos nosso conceito.

Segundo Libâneo (2004,p.286):

A educação compreende o conjunto dos processos, influências estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal.

²⁹ De acordo com dicionário eletrônico Infopédia, utopia é projecto de governo que, a ser exequível, asseguraria a felicidade geral; projecto imaginário, irreal. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt>> Acesso em: 03 mar. 2007.

³⁰ O dicionário político pode ser encontrado no site do Instituto Ágora em Defesa do Eleitor e da Democracia. Disponível em: < http://www.agoranet.org.br/az_uv.htm > Acesso em: 03 mar. 2007.

E, para Puig (2000, p.15-16):

A educação é instrução na medida em que prepara os jovens para se adaptar e para melhorar o mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos. A instrução tem muito de transmissão de saberes informativos necessários para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional (...). A educação é formação na medida em que prepara os jovens para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos: consigo mesmo, com os outros e com o conjunto de regras e normas de convivência que configuram a vida social (...).

A partir desses conceitos podemos afirmar que a educação é um processo que não se encerra num espaço e num tempo. Educamos e somos educados durante nossa existência, por nossos atos, nossos gestos, por aquilo que escrevemos e falamos e, também por aquilo que deixamos de escrever ou de falar às pessoas; educamos e somos educados nos locais onde andamos, onde trabalhamos, onde nos divertimos; somos educados pelos escritos daqueles que já não estão entre nós e de outros tantos que nunca conheceremos, enfim, educamos e somos educados através da cultura, das artes, da história, da tradição e do saber acumulado.

A junção desses conceitos nos remete novamente a Sacristán (2000, p.38-39), para o qual um aspecto essencial da educação é ser “projeto” e que a construção desse projeto é um trabalho intelectual, posição que é corroborada por Giroux (1997, p.163), para o qual esses intelectuais são os professores. Afirma Giroux, “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Dessa maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Nessa perspectiva, a nossa utopia é viver em comunhão e feliz com outros e com a natureza, utopia que por sinal vem a ser a mesma do início da história da humanidade e que, contrariando aqueles que acreditam no fim da história, permanece atual e necessária

sob pena do fim não da história, mas do planeta. Essa utopia que deve nortear o projeto de educação contemporâneo, se coaduna com a perspectiva ética proposta por Paul Ricoeur, citada por La Taille (2005,p.16), qual seja, “a perspectiva de uma vida boa, com outrem e para outrem, no seio de instituições justas”. Uma vida boa é sinônimo de uma vida feliz. E ser feliz, implica em estabelecer relações com o outro, que por sua vez implica emoção, desejos, linguagem, os quais se traduzem em amor, carinho, atenção, logo, ser feliz é uma via de mão dupla, nossa felicidade está condicionada a felicidade do outro. Esse é o princípio central da utopia em que acreditamos. É sobre esse princípio que os diferentes projetos econômicos, sociais, políticos e educativos da humanidade devem ser idealizados e realizados; e a escola, nesse contexto, pode ser definida como a medula desse processo.

Temos percebido que escola e educação têm sido tratadas como sinônimos. Essa visão conceitual, que além de simplista é reducionista, tem sido apregoada pelos diferentes meios de comunicação, por políticos, por governantes e “especialistas”, camuflando, muitas vezes, interesses escusos. A escola, mesmo tendo sido criada pela sociedade para que ao transmitir o saber acumulado também educasse as pessoas, e que ao longo da história tornou-se, possivelmente, no principal estabelecimento educacional, se constitui como um estabelecimento específico onde se desenvolve a educação. Mas a educação na perspectiva de processo permanece em movimento contínuo e dialético, para além da escola e nos diferentes estabelecimentos com os quais o ser humano interage, ou seja, ocorre educação na família, na igreja, no trabalho, no lazer. Como nosso estudo investiga, de modo específico a educação na escola, é preciso refletir sobre o conceito de escola, sua função, sua estrutura, seus projetos e seus atores principais: alunos e professores.

Segundo o dicionário da Infopédia³¹, a escola é a instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação. Para Paulo Freire³², escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos, etc; escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Para Goergen (2005, p.85) a escola é o local capaz de ajudar as pessoas na tarefa de se constituírem como seres humanos. De acordo com Rigal (2000, p.188), “a escola também deve cumprir um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que

³¹ O dicionário eletrônico pode ser encontrado no site da Infopédia. Disponível em:< <http://www.infopedia.pt/homepage.jsp>> Acesso em 04 mar. 2007.

³² O poema de Paulo Freire chamado Escola, pode ser encontrado no site do Instituto Paulo Freire. Disponível em:< <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em:04 mar. 2007.

possam ser governantes”. Podemos então afirmar que a escola é o local para formar cidadãos, logo é democrática, crítica e participativa nos destinos da sociedade onde está inserida; ou, por outro lado, que a escola é o local que deve capacitar as pessoas para a participação como sujeitos de sua história e da história da sociedade.

Para que esse processo seja possível, a condição básica é que a escola e a sociedade se conheçam por inteiro. Ocorre que, com raras exceções, as escolas se constituem num grande segredo guardado a sete chaves, pelo lado interno; suas estruturas administrativas, suas organizações didáticas, seus projetos pedagógicos, o “porquê” das coisas serem dessa forma ou de outra, são, muitas vezes, desconhecidas até mesmo pelos seus freqüentadores habituais (professores, alunos e pais). A sociedade, por sua vez, por omissão, por transferência de responsabilidade, por acomodação ou por ingenuidade, considera a escola como uma prestadora de serviços, paga – no caso das privadas-, e sendo assim, lá entregam seus filhos para que sejam “formados” ou, no mínimo, “formatados”. Nesse sentido, tanto a escola quanto a sociedade, precisam perceber que no planeta em que vivemos somos interdependentes e complementares, pois como afirma Goergen (2005, p.83):

A escola e a sociedade devem estar intimamente relacionadas, mas não no sentido de que o educativo deva colocar-se simplesmente a serviço do sistema. A educação deve dar-se a partir da realidade sócio cultural e econômica, pois é nela que os educandos vivem hoje e irão viver o futuro como profissionais; mas isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que a realidade ostenta. O preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames da razão instrumental é a perda dimensão ética política do projeto histórico de emancipação. Para que isso não ocorra, o aluno precisa ser despertado para os problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo de modo geral.

A importância dessa relação também é ressaltada nos documentos oficiais brasileiros (MEC, 1997, p.25), nos quais se afirma que “a escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação”. O documento lembra que, “essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade”. É antes um projeto de ação coletiva, no qual escola e sociedade, a partir de uma realidade comum, buscam a construção de um mundo melhor.

Na fala das pessoas, nos discursos dos políticos e nos programas governamentais, a escola é comumente citada sob duas formas. Na primeira, a impressão que se tem, é que os problemas das escolas ou são de gerenciamento, ou técnico-pedagógicos, ou em razão do desinteresse do aluno. Nela, as condições estruturais da escola, as condições técnicas dos professores e as condições físicas e psíquicas dos alunos, não são determinantes para o sucesso da escola e do aluno; o que conta é a dedicação dos diretores das escolas, é a “vocação” dos professores, é a vontade de aprender do aluno. Essa visão, mesmo não explícita, com a ajuda dos diferentes meios de comunicação, vai impregnando cada vez mais as políticas educacionais, os programas governamentais, a sociedade e, inclusive, muitos professores, pois como afirma Puiggrós (1997,p.64), o neoliberalismo pedagógico preferiria, se pudesse, prescindir dos professores e substituí-los pelas mensagens massificadoras da mídia.

É nesta mesma perspectiva que programas de voluntariado, como “amigo da escola”³³ aos poucos vão substituindo o Estado. Se a escola não tem dinheiro, o amigo faz rifa, festas, jogos, pedágios e até doações para que a escola funcione; na falta de merendeira ou faxineira, as mães são acionadas; se na escola, as carteiras, os quadros, as quadras precisam ser pintadas ou consertadas, os acionados são os pais; na falta de auxiliares para os professores ou para atendimento aos alunos, convoca-se os pais, e por fim, o mais grave, para o aluno que precisa de “reforço” escolar são chamados os pais, universitários e até mesmo colegas de classe, que sem formação pedagógica (na sua grande maioria) vão ocupando o lugar do professor, desonerando o Estado da função de contratar professores, além de comprometer a formação do indivíduo. Não somos contra a participação da família ou da comunidade nos destinos da escola, pelo contrário, a ajuda da família e da comunidade é imprescindível, não só para a formação, mas também para a constituição da sociedade. No entanto, a função da família e/ou da comunidade é de participar e de ajudar, mas não de substituir o Estado, naquilo que é a sua função mínima. Afinal, dotar decentemente uma escola com infra-estrutura física, técnica e financeira,

³³ A popularização da expressão “amigo da escola” está relacionada ao Projeto Amigos da Escola, da Rede Globo, “que tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária”. Amparada num bem articulado programa de marketing e propaganda, onde não deixa transparecer seus interesses, a Rede Globo estimula a participação da comunidade na escola sempre de forma passiva, ou seja, ajudando a escola a “resolver os problemas”, tais como consertar, pintar, vigiar, monitorar entre outros. No site é possível encontrar depoimentos de educadores, de instituições, de empresas. Disponível em: < <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html> > Acesso em 25 e maio 2007.

incluindo os salários dos professores e condições para que os alunos desenvolvam suas habilidades físicas e intelectuais, mais do que obrigação é sinal de respeito à população.

Na segunda maneira, de se referir à escola, ao mesmo tempo em que se reconhecem os problemas da escola há uma tendência de culpabilização individual dos diferentes segmentos que fazem parte do seu contexto. Assim, para o governo a culpa é dos professores, que por sua vez culpam os alunos e os pais, que culpam os professores e o governo, que na falta de alguém específico culpa a sociedade de modo geral. Dessa maneira, a culpa é de ninguém e de todo mundo ao mesmo tempo e isso, além de não resolver a questão, é uma forma dissimulada usada pelo sistema neoliberal para induzir as pessoas a acreditarem que a privatização do ensino resolveria o problema.

2.2 A educação em valores na escola

Existe na Espanha um grupo composto por pesquisadores que desenvolvem estudos relacionados à educação moral ou em valores na escola. Este grupo, chamado de Grupo de Pesquisas em Educação Moral (GREM) tem como coordenador o professor Josep Maria Puig e propõe a ética como tema transversal nas escolas. Segundo Menin (2002), a proposição da ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é inspirada na proposta desses pesquisadores. Em função de Josep Maria Puig ser reconhecido como um dos maiores especialistas em Educação Moral na Espanha e também da influência do GREM na elaboração dos PCNs, faremos uma leitura mais aprofundada deste autor. O autor, como já citado anteriormente, afirma que com a máxima prudência é possível dizer “que a educação é o resultado da instrução e da formação: da educação intelectual e da educação moral”. De modo específico sobre formação, o autor considera que:

Falamos de formação para nos referir a uma aprendizagem complexa de conhecimento, significações e vivências que podem se concentrar por exemplo, em formas de vida, em crenças, em capacidades de juízo moral e de autorregulação, em normas e leis sociais, em conhecimento e construção de si mesmo, em valores e atitudes e, também, em pautas de crítica e de conduta como as que estão implícitas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Saberes e capacidades imprescindíveis para conviver de maneira justa e solidária com as outras pessoas (2007,p.16).

Para o autor “a formação pode ser considerada sinônimo de educação moral ou de educação em valores” e que essa educação é feita seguindo três vias diferentes e algumas vezes inter-relacionadas: a via pessoal, a via curricular e a via institucional (2007, p.85-98).

Na via pessoal ou interpessoal, a formação de valores ocorre a partir das relações que se estabelecem entre os educadores e seus alunos. Ela é muito complexa, imprecisa, atemporal e onipresente. Complexa, pois foge as possibilidades de uma mensurabilidade; imprecisa, pois é tênue a linha que separa a educação da doutrinação; atemporal e onipresente, pois não se encerra num tempo ou espaço qualquer.

Dessa forma, a prática educativa pressupõe interação efetiva entre educador e educando, interação entendida não como um mero contato entre pessoas que dividem um mesmo ambiente, mas uma interação capaz de promover uma relação educativa autêntica, capaz de criar vínculos afetivos que extrapolem espaços e os processos de ensino-aprendizagem. A condição básica para se chegar a esse tipo de interação, e isso serve para as pessoas de modo geral, está relacionada ao tipo de acolhida que umas fazem as outras, principalmente, nos primeiros contatos, na interação que possibilite o afeto, o respeito e a compreensão recíproca entre as pessoas.

Para Puig, cabe ao educador promover uma aceitação acolhedora e positiva a respeito de tudo que percebe no educando, colocando-se no lugar do mesmo, tentando ver o mundo tal como este percebe e experimenta, reconhecendo-o como indivíduo valioso, independente de sua condição, conduta ou sentimento. Quando o educador consegue estabelecer com o educando esse vínculo de empatia e de respeito, é mais fácil indicar condutas e valores aos jovens e é maior a probabilidade de que os mesmos aceitem as recomendações feitas. Sobre a possibilidade dessas relações se transformarem em função do vínculo estabelecido, em formações doutrinárias ao invés de educativas, o autor afirma que “a relação educativa pressupõe uma responsabilidade ética do adulto para com o jovem, responsabilidade que não se limita a nenhuma condição que possa eximi-la”.

Na via curricular, a formação em valores se processa através do currículo escolar, no entanto, é preciso estar atento para algumas questões que podem comprometer o processo de formação, dentre as quais destacamos: a definição dos valores a serem desenvolvidos ou aprimorados na escola; as estratégias de desenvolvimento desses valores, se através de disciplinas, através de projetos ou de eventos pontuais (palestras, filmes, documentários); o tempo e os locais para desenvolver os valores; e os responsáveis pelo

desenvolvimento dos valores, se toda a comunidade, se todos os professores ou se professores específicos.

Para Puig, a abordagem dos conteúdos referentes a valores e à maneira de organizar o trabalho escolar forma os dois pilares da via curricular da educação de valores. Em relação aos conteúdos o autor sugere a discussão de temas pessoais ou sociais que impliquem alguma dificuldade ou conflito de valores. Temas que representem questões relevantes para os alunos: temas relacionados a questões como a paz, o multiculturalismo, a relação com os amigos, o autoconhecimento, os direitos humanos, entre muitos outros. Sobre a abordagem dos conteúdos é necessário, sempre que possível, ampliar a diversidade de enfoques propiciando a cada aluno uma elaboração mais complexa e completa dos próprios pontos de vista. Em relação à maneira de organizar o trabalho escolar, o autor sugere uma educação permeada pelo cooperativismo e pelo trabalho em equipe. Por fim, o autor alerta sobre os cuidados necessários ao trabalhar com os valores:

Por outro lado, os espaços escolares destinados a trabalhar aspectos relacionados com os valores não podem se converter em aulas que caiam na inculcação de valores nem na mera transmissão de conhecimentos. É quase impossível e totalmente indesejável que as aulas sejam dessa natureza. Pelo contrário, elas devem ser convertidas em fóruns de consideração e diálogo, em momentos que propiciem o autoconhecimento e a reflexão. (2007,P.97)

A terceira via, chamada por Puig de via institucional, está relacionada ao formato das escolas quanto ao desenvolvimento de valores universalmente desejáveis. Segundo o autor, as escolas entendidas no seu conjunto - estrutura física, recursos humanos, práticas administrativas e processos pedagógicos -, são profundamente educativas. Elas têm forma moral e educam moralmente. Desse modo, não somente a estrutura, o regimento, os documentos escolares, mas o funcionamento, as práticas, as relações interpessoais enfim o cotidiano e o ambiente da escola possibilitam a formação dos valores.

São comuns os objetivos estabelecidos por escolas e por professores, que de maneira formal ou informal, buscam a formação de valores dos alunos ou que pregam como ideal um ambiente e uma convivência pautada por valores universalmente desejáveis. No entanto, o que se percebe nas escolas é a existência de um fosso que separa os objetivos descritos nos documentos e a prática administrativa e pedagógica das escolas. Nesse sentido é necessária a criação de mecanismos capazes de traduzir as propostas

documentais ou discursivas em valores efetivos, em valores vividos, em valores incorporados, ou como afirma Puig: “É preciso construir uma cultura moral que exerça uma poderosa ação educativa. A cultura moral não pode ficar nas mãos do acaso; ao contrário, deve ser objeto de uma preparação consciente e minuciosa”. (2007,p.94)

Como construir essa cultura moral em uma escola? Com a participação democrática e o diálogo na comunidade escolar. Aliás, a democracia e o diálogo enquanto valores só podem ser desenvolvidos se forem exercitados. Mesmo reconhecendo a necessidade da discussão e aprimoramento conceitual dos valores, isso não transforma ninguém. As pessoas ou as escolas não são mais democráticas, dialógicas, solidárias, tolerantes, entre outros, por conhecerem os significados os conceitos ou por usarem esses valores em seus documentos ou discursos.

A escola precisa e deve estabelecer de maneira formal os valores que procurará desenvolver na formação humana, nas práticas administrativas, nas práticas educativas e as relações interpessoais. No entanto, a construção, a definição, a elaboração desses valores devem ser resultantes de uma ampla discussão da comunidade escolar (professores, alunos, técnicos, pais e comunidade em geral) essa é a condição *sine qua non* para a possibilidade de um projeto escolar ser bem sucedido, isso é um exercício de cultura moral, logo, de educação em valores. Para Puig, “a cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo”(idem,p.94)

Num processo coletivo como o proposto, a formação de valores é inerente. As experiências, as quais são submetidas, as pessoas que dele participam têm conseqüências importantes na formação, entre as quais podemos destacar: o desenvolvimento do juízo moral, a consolidação do respeito mútuo, a compreensão recíproca, a solidariedade, a cooperação, a integração coletiva, ajudam os alunos a colocarem-se no lugar dos outros e favorecem a aquisição de atitudes dialógicas. Ora, esse tipo de processo traz embutidos princípios democráticos, quais sejam: ouvir, dialogar, confrontar, construir, respeitar, aceitar, tolerar, cooperar, entre outros e se configura como um processo de educação moral.

Assim, escolas que se estruturam a partir de relações democráticas fortalecem as sociedades democráticas e os regimes políticos democráticos, aos quais estão inseridas. Portanto, não há para a escola, para homens e mulheres, instituições ou países, contra indicação para o exercício da democracia, ao contrário, é o exercício contínuo da democracia que dá vida à democracia; é o exercício que constitui homens, mulheres, instituições, países ou escolas que se dizem democratas.

Por outro lado, o exercício que resulta em democracia é o diálogo. Assim é que exercitando o diálogo se exercita a democracia. Esse entrelaçamento que possibilita a solução de conflitos e a adoção de princípios e normas comuns é o que transforma a democracia em um valor universal, se inserindo dessa forma, em temáticas a serem abordadas pela educação moral. A escola que, por sua natureza, é um espaço de diálogo e para o diálogo, tem no âmbito da educação moral a possibilidade de promover a reflexão sobre a realidade, seus valores e normas, seus aspectos positivos e negativos; de elaborar, de forma autônoma e racional, valores e normas que permitam formas de convivência pessoais e coletivas mais justas de transformação pessoal e coletiva, de emancipação. Para Puig “a formação humana requer adaptação, mas quer também romper esta. A educação moral implica a decisão consciente de mudar o curso dos acontecimentos; implica a construção voluntária da própria história pessoal e coletiva” (2000, p.18).

Partindo dessa proposta, a formação de pessoas racionais, autônomas, comunicativas, acolhedoras, tolerantes e que sejam comprometidas com o bem-estar pessoal e coletivo, referendado pelos Direitos Humanos, se constitui como a finalidade geral para um currículo de educação moral. Puig estabelece didaticamente várias finalidades que podem constituir um currículo de educação moral: construir disposições que configuram a consciência moral autônoma; adquirir critérios de juízo que guiem a produção de raízes e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente; desenvolver as capacidades de compreensão crítica da realidade pessoal e social; formar as disposições necessárias para a auto regulação; adquirir a sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais; fomentar as competências dialógicas; reconhecer e assimilar aqueles valores morais; conhecer toda aquela informação que tenha relevância moral; construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica; reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades habituais de convivência. Para o autor “um currículo completo de educação moral deveria considerar pelo menos os seguintes aspectos: as atividades específicas, transversais e sistemáticas de educação moral, a participação democrática na vida coletiva da escola e a preparação para a participação social”(1998, p.22-29).

Em relação às estratégias de ensino, afirma que “as propostas de atividade e tarefas que se apresentam aos alunos e alunas constituem-se um dos aspectos mais relevantes de qualquer proposta curricular”. Assim, mesmo que as finalidades, os objetivos, e os conteúdos sejam os melhores possíveis, são as propostas de trabalho, as metodologias e as técnicas de ensino que efetivamente, farão a diferença. Para o autor, dentre as várias

atividades e recursos metodológicos sugeridos, para a construção, aquisição, assimilação e desenvolvimento dos valores, os exercícios de construção conceitual são fundamentais para compreender o significado das expressões de valor, que usamos em nossas relações cotidianas. A proposta de realizar os exercícios de construção conceitual, parte do princípio de que quem trabalha com educação moral, principalmente, tem a obrigação de conhecer o significado dos conceitos de valor aos quais se refere.

Entender com profundidade os termos usados habitualmente ao referir-se a temas morais constitui uma tarefa irrenunciável em um currículo de educação moral. **Assimilar o significado e o modo como se usam as palavras como honestidade, justiça, solidariedade, responsabilidade, liberdade e muitas outras, é uma maneira de entender melhor os problemas morais e maneira de situar-se melhor também ante as controvérsias que a realidade apresenta. (1998,p.147)** (grifo nosso)

Fica claro, portanto, que se uma das finalidades da educação moral é “reconhecer e assimilar aqueles valores morais considerados como universalmente desejáveis”, o conhecimento dos conceitos, por exemplo, de honestidade, justiça, solidariedade, responsabilidade, liberdade, são determinantes para a articulação e desenvolvimento de uma proposta educativa. Se pensarmos nessa condição para o desenvolvimento dos projetos escolares, certamente teremos outra escola, pois não há assimilação de valores sem a manifestação de atitudes e o cumprimento de normas valiosas e coerentes com eles, mas tampouco podemos falar de assimilação de valores sem a construção de critérios conceituais que dêem fundamento significativo a tais valores.

A construção conceitual de termos de valor não é um “luxo” acadêmico nem erudito, e sim uma necessidade para compreender, opinar, e atuar diretamente em situações sociais. Os conceitos de valor são critérios que permitem julgar a realidade. E são também guias que motivam e orientam tanto as decisões pessoais como as atitudes que se costuma adotar. O problema radica precisamente neste ponto. Quando os indivíduos ficam ancorados em uma insuficiente compreensão dos conceitos, ou quando se impõem um uso social degradado e deturpado de tais conceitos, prejudica-se tanto a capacidade de compreensão crítica da realidade como a capacidade de orientar o próprio comportamento de acordo com valores claramente reconhecidos. (1998,p.148)

Para o autor, em grande parte, a utilidade do que se faz nos distintos âmbitos da educação moral, assim como a eficácia na aplicação dos métodos e técnicas que são propostos “dependem da atitude que o educador aplica e usa”. O empenho dos educadores é a garantia de possibilidade de sucesso dos projetos; sem esse empenho aumentam as possibilidade dos projetos fracassarem, “em síntese, sabe-se que boa parte da responsabilidade no êxito ou fracasso de um processo educativo reside no modo como o realiza o educador “. (1998, p.185)

Sobre a formação moral dos educandos, não só o empenho do professor é determinante, como suas atitudes e suas posições são aspectos importantes em qualquer proposta de educação moral. Para Puig, dos vários elementos que devem ser considerados acerca do papel do educador, o tema da neutralidade ou parcialidade é um dos mais significativos e que merece uma reflexão permanente. Aliás, desejo e a possibilidade de manter uma atitude neutra em relação à formação moral, é uma das questões mais debatidas entre os educadores.

Um dos critérios chaves que permitirão discernir a postura que se deve adotar refere-se à classe de valores que entram em jogo na discussão. Nesse sentido, podemos dizer que o **docente não só pode mas deve ser parcial quando a discussão encerra valores universalmente desejáveis. Ou seja, naqueles casos em que entram em jogo valores tais como o respeito, a igualdade, a justiça, o dialogo, a solidariedade, a abertura aos demais ou a democracia.** Nestes casos, consideramos que o adulto deve manifestar-se a favor de tais valores. (1998, p.187)(grifo nosso)

Sendo a formação moral um dos propósitos fundamentais do projeto educativo, tanto a instituição quanto o educador, devem adotar uma postura claramente parcial e comprometida nas discussões que envolvam os valores universalmente desejáveis. Isso não quer dizer negar a possibilidade de discussão e debate, ao contrário, a própria discussão deve estimular a percepção dos educandos sobre a importância de compartilhar valores comuns. Isso também implica que quando a discussão se relaciona à contra-valores, por exemplo, diante de uma situação de discriminação o educador não deve mostrar-se indiferente nem neutro.

Ocorre que essa discussão só é possível quando na relação entre educador e educando impera o respeito mútuo, a confiança e principalmente o diálogo, aliás, para o autor (1998,p.191) “o diálogo é tão importante que devemos considerar como valor sem si

mesmo, como valor universal que cada pessoa pode desejar”. Dessa perspectiva, o “fazer” da maioria das escolas, precisa ser repensado. Se tradicionalmente, nas escolas a formação dos alunos segue o modelo que Paulo Freire (2005, p.67), chamou de “educação bancária” nessa proposta de formação moral, o professor para além dos conhecimentos técnicos aparece como facilitador do diálogo. Assim, exercitar-se no diálogo, aprender a falar, a ouvir e a compreender, são condições que o professor pode propiciar através de inúmeras atividades e de metodologias de ensino. Para Puig, a possibilidade do educando crescer e evoluir nesses aspectos vêm condicionados pelo papel que o docente desempenha na classe.

Desse modo, é preciso aproveitar todas aquelas ocasiões que a dinâmica da aula oferece para praticar o diálogo, desde as mais formais (assembléias, debates) até aquelas que podem aparecer sobre o conteúdo de qualquer disciplina ou sobre um fato que ocorra na classe, na escola, no país ou no mundo. O autor alerta, no entanto, que o educador deveria renunciar a ser sempre a pessoa que toma a iniciativa em uma conversação ou de situar-se como centro do diálogo, pois muitas discussões de grande interesse podem surgir das conversas entre os alunos, cabendo ao professor a tarefa de estimulá-los.

Puig (1998, p.195-199) enumera algumas atitudes e qualidades pessoais que considera essenciais para o educador: a aceitação acolhedora e positiva do educador a respeito de tudo aquilo que percebe no educando; a autenticidade ou coerência do educador; a concepção positiva da pessoa e das relações humanas e a maturidade emocional do educador. Claro que o educador, do qual fala o autor, está relacionado à sua proposta de formação moral e não se trata de estabelecer um modelo de professor perfeito, mas de esboçar um horizonte de atitudes e valores que parecem convenientes para a educação moral por sinal, essas qualidades fazem bem a qualquer professor, de qualquer disciplina, de qualquer escola.

A escola, antes de ser um espaço para transmissão de conhecimento, antes de ser um espaço constituído por professores, alunos e diretores, é um espaço de gente – homens, mulheres, jovens, crianças -, vivas; e que por viverem, sorriem, sofrem, choram e sonham em ser felizes; logo no tratamento interpessoal entre “essa gente” a condição básica é a existência de carinho, atenção e respeito.

AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE VALORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos além de arbitrários são históricos, logo, explicitam determinados valores de uma época, de um contexto específico de disputas e lutas pelo poder, de manter as coisas e as relações como estão, de mudança efetiva das coisas e das relações, ou da mudança simbólica, justamente, para a manutenção das coisas e relações como são. Buscando identificar na Constituição Brasileira, na LDB, nas DCNs³⁴, nos PCNs e no Programa Ética e Cidadania quais são os valores que devem nortear a educação, a educação escolar e, principalmente, o ensino médio, percebemos com mais clareza essas contradições no tratamento da questão. Ressaltamos que pela especificidade de nossa investigação, procuramos aprofundar nossa análise nos documentos que tratam do ensino médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁵ e o Programa Ética e Cidadania .

3.1 A Constituição Brasileira

Na Constituição Brasileira, aprovada em 1988, se percebe com nitidez a influência teórica das determinações da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Estão lá os indicadores de competência sociais eleitos pela Declaração que garantem à pessoa a

³⁴ Os valores recomendados pelas DCNs estão descritos nos princípios: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade na problematização de nossa investigação.

³⁵ Os PCNs apresentação dos temas transversais e Ética (1997) na realidade era um documento destinado prioritariamente à Educação Infantil e, no segundo momento, ao Ensino Fundamental, mas na ausência de outro documento serviu aos diferentes níveis e modalidades de ensino até o ano de 2004, quando o Governo Federal lançou o Programa Ética e Cidadania.

condição de ser cidadão: educação, saúde, trabalho, segurança, lazer, liberdade ir e de vir, e liberdade de expressão.

Chamada pelo deputado Ulysses Guimarães³⁶, de “constituição cidadã”, ela possui 05 artigos e 70 disposições transitórias. Talvez por isso, boa parte dos seus dispositivos ainda dependa de regulamentação. Há diferentes visões sobre ela: seja chamada de grande e detalhista; seja chamada de colcha de retalhos; seja considerada uma das mais avançadas do mundo na garantia dos direitos do cidadão. Devido a isso, como sugere Kieling (2006), ao procurarmos entender a dimensão e o significado da nossa Constituição Federal, pode-se afirmar que ela é formidável em conteúdo e utópica na sua aplicabilidade.

A Constituição adota como princípios fundamentais: a) a República Federativa do Brasil se constitui em um Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político. b) constituem os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. c) a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: independência nacional; prevalência dos direitos humanos; defesa da paz; solução pacífica dos conflitos; repúdio ao terrorismo e ao racismo. Enfim, a constituição aponta para uma sociedade democrática e de direito, fraterna, plural e sem preconceitos assentada em valores como liberdade, segurança, bem-estar, igualdade e justiça.

3.2 A LDB

A década de 90 foi marcada por uma ampla reforma educacional em vários países da América Latina: Chile, em 1990; Argentina, em 1993; México, em 1993; Colômbia em 1994. No Brasil, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/96, a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para Lombardi (2005), as reformas empreendidas nesses países sob o manto da modernização dos sistemas de

³⁶ Ulysses Guimarães (1916-1992). Presidente da Assembléia Nacional Constituinte que promulgou a Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988.

educação pública, da valorização docente e do aumento dos investimentos em educação evidenciam apenas um sentido, que é o da adequação às necessidades do mercado.

No caso do Brasil, segundo Ferreti (1997), o processo que culminou com a aprovação da LDB, apesar da aparente abertura para intervenções da sociedade, foi pouco democrático. Para Frigotto (1995), a proposta da nova LDB com seu discurso moderno, na prática esconde o profundo atraso histórico, o qual vem contribuindo para a privatização crescente e o desmonte da escola pública. Segundo Kuenzer (1997), a Lei não atendeu as propostas das organizações acadêmicas, entidades de classes e movimentos sociais que teriam sido “ludibriados” por uma estratégia que fez com os mesmos se concentrassem nas tentativas de discussão ou rejeição da LDB, enquanto as verdadeiras reformas foram sendo feitas aos poucos, por meio de propostas legais específicas para cada parte da educação nacional, perdendo dessa forma a visão da totalidade e, com isso, a capacidade para uma intervenção mais orgânica, e por isso mais competente.

Já, para Baldijão (1997), a LDB representa um retrocesso e uma farsa para a educação brasileira: um retrocesso, na medida em que se caracteriza por ser um projeto "enxuto", próprio da conjuntura de desregulamentação, na perspectiva do Estado mínimo, o qual se desobriga de assegurar direitos e, uma farsa, na medida em que, concomitante à discussão da LDB eram elaboradas e aprovadas medidas por meio de projetos de lei e de emendas à Constituição, o que, na prática, foram construindo a LDB real bem ao espírito do neoliberalismo.

Em síntese, a LDB aprovada não foi aquela resultante de um amplo debate feito entre eminentes educadores, nas universidades de todo país e com diferentes setores da sociedade; mas aquela, fruto de arranjos políticos que atendia as políticas neoliberais do Banco Mundial, ou seja, a privatização da educação. Talvez por isso, a LDB, após 10 anos de aprovação, caminha a passos lentos e, o que é pior, em círculos.

Por outro lado, o fato da LDB ser um documento contraditório, não pode sob hipótese alguma servir de argumento para o imobilismo, mas sim, ao desafio de produção de idéias e de práticas educacionais nas quais as pessoas que labutam na educação acreditam. O cuidado necessário nesta perspectiva, é o de garantir que a individualidade e a autonomia de pessoas, instituições e governos se coadunem em projetos cujos resultados promovam o bem comum e o bem estar social à coletividade.

Nesse sentido, mesmo com seus prós e contras é na LDB aprovada que pretendemos identificar sobre quais valores deverão nortear a educação escolar no país e, de modo específico, no ensino médio. Para o exercício proposto, no entanto, precisamos

retroceder um pouco no tempo para identificar as raízes da LDB e assim somos remetidos à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Para a UNESCO (2007), a Educação, as Ciências Sociais e Naturais, a Cultura e a Comunicação são os meios para se conseguir atingir um objetivo ambicioso: construir paz nas mentes dos homens. A Educação, de modo específico, é concebida como um processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Os diferentes documentos resultantes dos eventos que a UNESCO promove afirmam que a educação em todos os níveis deve ter uma dimensão internacional e uma perspectiva global; deve promover o entendimento e o respeito por todos os povos, culturas e civilizações; que a aprendizagem não é um fim em si, mas um meio de eliminar violações de direitos humanos e construir uma cultura de paz, baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e mútuo respeito; que as instituições educacionais, devem se tornar locais de exercício de tolerância, respeito pelos direitos humanos, prática da democracia e aprendizagem sobre a diversidade e a riqueza das identidades culturais; por fim, que as políticas educacionais de cada Estado-membro devem ser formuladas, tendo esses princípios como referência.

Na LDB, são reafirmados valores, princípios e orientações de vários documentos produzidos pela UNESCO, tais como: a igualdade de direitos, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito à natureza, a responsabilidade compartilhada, a democracia, o diálogo, a eliminação de todas as formas de discriminação, a dignidade para todos os seres humanos, o direito à educação, a gratuidade da educação, o acesso e permanência das pessoas na escola, o direito dos pais escolherem o tipo de educação para os filhos e os direitos das crianças.

Um dos documentos muito enfatizado nas determinações da LDB foi o Relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors. Nele são reafirmados os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos³⁷, sobre a necessidade de aproximar à “vida da escola” da “escola da vida”, o que possibilitaria à pessoa o acesso às diferentes dimensões da educação: ética e cultural, científica e tecnológica e econômico-social. A partir dessa perspectiva, o Relatório propõe o conceito de “educação ao longo de toda a vida” como uma das chaves para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Segundo o Relatório, a

³⁷ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é o resultado final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990). Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em 10 fev.2007.

educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (2001, p.101-102):

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (grifo nosso)

Para o nosso estudo destacamos os seguintes valores, previstos nos quatro pilares: em aprender a conhecer: a dignidade, a alegria de conhecer, a autonomia, o senso crítico, a cooperação; em aprender a fazer: a competência pessoal, a eficiência, a iniciativa, a capacidade de resolver conflitos, a comunicação, a criatividade; em aprender a viver juntos: a tolerância, o respeito, o acolhimento, a convivência democrática, a solidariedade, a fraternidade, a compreensão mútua, o diálogo; em aprender a ser: a pessoa como o fim, a indivisibilidade da pessoa, a inteligência, a estética, a espiritualidade, a responsabilidade pessoal, a liberdade, o discernimento, os sentimentos e os sonhos.

3.2 Os PCNs

O Ministério da Educação desde a aprovação da LDB, tem se utilizado de diferentes recursos e programas para divulgar, capacitar, impor, debater, disseminar, a “nova educação”. Utilizaremos, em nosso estudo, especificamente dos Parâmetros

Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética; e do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.

Os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais³⁸ foram criados para todas as disciplinas e áreas de conhecimento³⁹ e adquiriram o status de lei, mesmo sendo complementares. É provável que o professor conheça os PCNs e não as Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁰ que são, efetivamente, as leis. Esse propósito, não explícito, do Ministério, se confirma nas afirmações de Luiz Antonio Cunha, citado por Lombardi (2005, p.20-21), de que na primeira reunião para discutir a questão, o Governo, desconsiderando as propostas curriculares existentes para se chegar aos PCNs, apresentou os parâmetros já elaborados; por outro lado, devido ao nível de detalhamento dos PCNs, mais que parâmetros orientadores dos currículos, eram de fato o próprio currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética (1997)⁴¹, lembra de início, que os objetivos fundamentais contidos na Constituição Brasileira: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; não estão ali colocados, vindos de alguém com um coração bondoso, mas que foram conquistas sociais e históricas da sociedade, resultantes de lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos

Ora, é desse embate histórico, dialético, pessoal e ao mesmo tempo coletivo que a pessoa se faz cidadã, que exercita a cidadania, nos diferentes espaços, inclusive na escola. No entanto, como boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida

³⁸ De acordo com o Ministério da Educação, os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais têm por objetivo propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Ainda segundo o Ministério eles são resultados de um longo trabalho, que contou com a participação de muitos educadores brasileiros tendo a marca de suas experiências e de seus estudos. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/> >Acesso em: 10 fev. 2007.

³⁹ No Ensino Médio, são três as áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁴⁰ Por exemplo: A Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, afirma: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

⁴¹ O documento na primeira parte aborda os temas transversais, o ensino e aprendizagem de questões sociais, os objetivos dos temas transversais e as orientações didáticas; na segunda parte aborda o tema “Ética” de modo específico. Para o nosso estudo faremos uma breve análise das proposições gerais, mas a ênfase maior será sobre o tema, Ética.

digna e encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades), pode-se falar na ausência de cidadania no País. Em função disso, o documento sugere o estabelecimento da cidadania como eixo central do projeto escolar. Para isso, é preciso identificar não só os valores que regem a conduta pessoal e coletiva, mas também, e necessariamente, os valores implícitos nos conhecimentos capazes de estimular e favorecer o exercício da cidadania. Até porque, o projeto escolar, precisa ir além da transmissão sistematizada do saber acumulado pela humanidade, haja vista que o papel da escola, como local de transmissão do saber acumulado pela humanidade, é cada vez mais questionado. Não exatamente, pela escola em si, mas pelo avanço da tecnologia e dos sistemas de informações que permitem um fluxo instantâneo, amplo, sem limites de espaço e de tempo da informação.

Dessa forma, a estrutura físico-administrativa e a organização didática pedagógica da escola, enquanto espaço de encontro, de descoberta, de formação pessoal e da coletividade, de construção da história da humanidade, precisam estar imbricadas no projeto escolar, o qual, por sua vez, precisa estar vinculado e ancorado aos diferentes contextos que a cercam. Assim, não são necessariamente os conteúdos que precisam ser mudados, mas a forma de fazer a escola, a prática docente, as relações interpessoais e inclusive o ambiente, entre outros elementos. Sem essa reflexão contínua, de que a função da escola e o papel do professor não se limitam ao espaço que circunscreve a escola, corre-se o risco de protelar o direito ao exercício da cidadania, para todos os envolvidos: professores, alunos, pais e a sociedade.

Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação(1997, p.25)

No entanto, nos projetos escolares essas possibilidades quase sempre são descritas como se a escola estivesse à margem da sociedade e mantendo o aluno dentro das várias salas (1ª, 2ª, 3ª,...) esperando o futuro; essa cultura, esta tão enraizada nos discursos das escolas, dos professores, dos pais e da sociedade, que a pessoa é encaminhada à escola para “ser alguém no futuro” e a escola é encarregada de preparar a pessoa para o futuro do País.

É como se, enquanto o futuro não chega, as pessoas não tivessem vida, sonhos, desejos, amores, ódios, paixões.

Da compreensão de indivíduo, escola, sociedade, mundo e das relações que se estabelecem entre os mesmos é que o projeto escolar se constrói, se desenvolve e se reconstrói. Claro está que essa possibilidade não é dada, nem é só uma questão de vontade. É, antes, uma questão de participação individual e de responsabilidade social, é uma questão política, logo, o projeto escolar é político.

Nesse sentido, a elaboração, execução e avaliação do projeto escolar; a gestão administrativa e dos recursos; a relação interpessoal entre professores, alunos, pais e comunidade; o currículo, os conteúdos, as metodologias de ensino e avaliação, enfim todos os fatores implicados no processo educativo são decorrentes de uma posição política, isto é, de um processo histórico social.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola da mesma forma que se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, na relação com o conhecimento. (1997, p.26).

Dessa perspectiva, a educação para a cidadania, proposta pelo documento, requer que questões sociais sejam incorporadas ao currículo para sejam objetos de reflexão e aprendizagem pelos alunos. No Brasil, as questões propostas, Ética, Meio-Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, receberam o título de Temas Transversais.

A inclusão dos temas transversais no currículo exige uma tomada de posição da escola, do professor e do aluno diante de situações e problemas com quais as pessoas se deparam no cotidiano e que exigem respostas que afetam outras pessoas, a comunidade e a sociedade como um todo. Essa tomada de posição está relacionada à escolha de valores, normas e atitudes como conteúdos e, ao mesmo tempo, como norteadores do projeto escolar e das relações interpessoais que se estabelecerão.

Uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude — e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem. Entretanto, considerar atitudes, normas e valores como conteúdos requer uma reflexão sobre sua natureza e sua aprendizagem. É necessário compreender que atitudes, normas e valores comportam uma dimensão social e uma dimensão pessoal. (...) A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Mas é verdade também que somente a informação não é suficiente para ensinar valores e atitudes. (1997, p.43).

A discussão sobre valores, atitudes e normas desemboca na questão de comportamento; como, para os autores, a coerência absoluta não existe e a formação de atitudes não é vivida de forma linear, tem-se por vezes, no cotidiano, comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se acreditam corretos, inclusive na escola. Essa forma de viver e agir que gera conseqüências imprevisíveis nos relacionamentos interpessoais pode ter outro sentido se as pessoas antes do desenvolvimento de uma ação se colocarem no lugar daquele ou daqueles que serão afetados pela ação.

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças. (1997, p.45)

O grande perigo, para o qual a escola e o professor devem estar sempre alerta quando do ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes, diz respeito a uma eventual postura de fiscal e de controlador do comportamento dos alunos, o que configuraria uma modelagem, um adestramento, desvirtuando o propósito de emancipação do homem. O avanço nessa discussão evidencia o quão complexo é o trabalho do professor e da escola, pois a emancipação nos remete a autonomia que nos leva à democracia, como fundamentos que são ao mesmo tempo básicos e complementares.

Quando trata especificamente da autonomia, o documento reafirma que o ensino de valores e atitudes como o objetivo de promover a autonomia da pessoa, necessariamente, deve levar em conta a dimensão individual e social; “a autonomia pressupõe uma relação

com os outros, não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado”. Assim, o desenvolvimento da autonomia é um processo interno, pessoal, intransferível, em permanente construção, mas que é resultado, por outro lado de um processo coletivo, logo democrático.

O exercício da democracia na escola como um todo (na construção do projeto, na gestão administrativa, nas relações interpessoais, enfim no cotidiano escolar) se constitui de imbricações a partir de valores estabelecidos no próprio exercício da democracia, que na essência, significa exercitar o direito de todos terem direitos. Esse processo que conjuga autonomia e democracia, ao mesmo tempo, não pode contrariar o próprio conceito de autonomia e democracia, sob pena da escola não promover a emancipação efetiva do aluno.

Fica evidente, que os valores e atitudes, a serem exercitados e construídos, devem resultar de um amplo processo de análise de conjuntura mundial, nacional e local, de concepções de mundo, da vida, da sociedade, de sonhos e desejos individuais e coletivos, do papel da escola, do papel do professor, do papel do aluno, entre outros. Por outro lado, um processo dessa natureza, para ser assimilado, incorporado e assumido pelos atores envolvidos no processo necessita de algumas condições básicas para elaboração e execução: propiciar a participação de todos os envolvidos, promover o encaminhamento das discussões e da organização do processo numa perspectiva horizontal, no qual todos o envolvidos sintam-se em igualdade de condições de participar; a discussão dos temas e a definição dos valores e atitudes não deve ser pautada pela imposição de conceitos pré-concebidos, pelo contrário, é preciso discuti-los a partir das contradições que os próprios conceitos oferecem e, por fim, “compreender que conflitos são inerentes aos processos democráticos, são o que os fazem avançar e, portanto, não são algo negativo a ser evitado”.(1997, p.47)

Ao final da apresentação, o documento ressalta a possibilidade de haver desencontros entre a proposta e a visão dos professores, não por má vontade ou desinteresse, mas basicamente pela formação inicial dos educadores, que, ao longo do tempo, além de não contemplar essa dimensão também foi voltada para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. Dessa maneira, é reforçada a necessidade de políticas públicas de formação continuada por parte do Estado, mas que isso não tira do Professor a responsabilidade de sua auto-capacitação e da participação no processo de construção da escola e por assim dizer da sua história.

3.4 A Ética como tema transversal

A resposta para a pergunta: “Como devo agir perante os outros” é colocada como questão central da Moral e da Ética. Como a terminologia usada é ética, o documento trata de esclarecer que:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta, que ética em outro sentido pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.); ou ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral).(1997, p.69)

Mas como o objetivo não é de discussão filosófica, mas o de “propor atividades que levem o aluno pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”.(1997, p.69).

Ora, para pensar sobre conduta, parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Valores que sendo históricos e sociais precisam ser pensados no seu tempo, dessa maneira é que o currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão antropológica e sociológica sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola, no caso, o Brasil do século XX.

O documento afirma que, por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil. São frisados os artigos 1º e 3º e 5º da Constituição que nos remetem a questões morais: no primeiro, são dois os valores morais expressos, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político; no terceiro os valores morais falam em justiça, igualdade, solidariedade; no quinto, o repúdio ao racismo é coerente com o valor dignidade humana. De modo que, seguindo os fundamentos preconizados pela Constituição, a pergunta de como agir perante os outros recebe uma

resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia.

Desses valores deve ser feita a escolha de conteúdos do tema Ética, porém, três pontos são enfatizados (1997, p.71). O primeiro, trata da necessidade de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas e, assim, faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país; o segundo, diz respeito ao caráter democrático da sociedade brasileira, a democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, para além do que se chama de conjunto central de valores, deve valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade (seja do ponto de vista de valores, como de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, etc.).O terceiro ponto refere-se ao caráter abstrato dos valores abordados, tendo em vista que a ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Mesmo que seu poder seja limitado, a escola participa, junto com outras instituições, da formação moral de seus alunos, pois valores e regras são transmitidos pelo professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante. Sendo assim, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões.

Acrescente-se ainda que, se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõem este país, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer, impossível. É tarefa de toda sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente, é também tarefa da escola (1997, p.73)

Mesmo na falta de consenso entre os especialistas a respeito de como um indivíduo chega a legitimar determinadas regras e conduzir-se coerentemente com elas, o documento apresenta algumas considerações para o entendimento dos processos psicológicos presentes na legitimação de regras morais: a afetividade e a racionalidade.

Para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu “projeto de felicidade”. Nesse sentido, as regras morais devem apontar para uma possibilidade de realização de uma “vida boa”; do contrário, serão ignoradas.

Mesmo os projetos de felicidade sendo os mais variáveis possíveis, há um desejo que parece valer para todos e estar presente em todos: o auto-respeito. Quatro aspectos complementares são essenciais na busca e construção do auto-respeito (1997, p.77): o primeiro diz respeito ao êxito dos projetos de vida que cada pessoa determina para si; o segundo refere-se à esfera moral, cada um tem inclinação a legitimar os valores e normas morais que permitam, justamente, o êxito dos projetos de vida e o decorrente auto-respeito; o terceiro refere-se ao papel do juízo alheio na imagem que cada um tem de si, ou seja, a imagem e o respeito que uma pessoa tem de si mesma estão, naturalmente, referenciados em parte nos juízos que os outros fazem dela, assim, serão legitimadas as regras morais que garantem que cada um desenvolva o respeito próprio e este está vinculado a ser respeitado pelos outros; o quarto aspecto refere-se à realização dos projetos de vida de forma puramente egoísta, nesse caso, o sucesso no projeto de felicidade pessoal é obtido a partir de valores puramente individuais que são concretizados pela obtenção de privilégios, pela manipulação de outras pessoas e pela completa indiferença pelos outros membros da sociedade, muito valorizado pelo mercado, tem como resultado prático: a pessoa perderá o respeito próprio se não for bem-sucedida nos seus planos pessoais, mas não se, por exemplo, mentir, roubar, desprezar o vizinho, etc.(1997, p.79).

Em resumo, a dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio. Assim, o auto-respeito articula, no âmago de cada um, a busca da realização dos projetos de vida pessoais e o respeito pelas regras coerentes com tal realização.

Em relação à afetividade são estabelecidas duas decorrências centrais para a educação moral: a) a escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos; b) ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”.

Se for verdade que não há legitimação das regras morais sem um investimento afetivo, é também verdade que tal legitimação não existe sem a racionalidade, sem o juízo e a reflexão sobre valores e regras. O documento (1997, p.80-81) defende esse pressuposto por três razões.

A primeira: a moral pressupõe a responsabilidade, e esta pressupõe a liberdade e o juízo. Somente há responsabilidade por atos se houver a liberdade de realizá-los ou não. Em resumo, agir segundo critérios e regras morais implica fazer uma escolha. E como escolher implica, por sua vez, adotar critérios, a racionalidade é condição necessária à vida moral.

A segunda: a racionalidade e o juízo também comparecem no processo de legitimação das regras, pois dificilmente tais valores ou regras serão legítimos se parecerem contraditórios entre si ou ilógicos, se não sensibilizarem a inteligência. É por essa razão que a moral pode ser discutida, debatida, que argumentos podem ser empregados para justificar ou descartar certos valores. E, muitas vezes, é por falta dessa apreensão racional dos valores que alguns agem de forma impensada. É preciso também sublinhar o fato de que pensar sobre a moralidade não é tarefa simples: é necessária muita abstração, muita generalização e muita dedução. Portanto, pensar, apropriar-se dos valores morais com o máximo de racionalidade é condição necessária, tanto à legitimação das regras e ao emprego justo e ponderado delas, como à construção de novas regras.

A terceira razão para se valorizar a presença da racionalidade na esfera moral: ter a capacidade de dialogar, essencial à convivência democrática. De fato, viver em democracia significa explicitar e, se possível, resolver conflitos por meio da palavra, da comunicação, do diálogo. Significa trocar argumentos, negociar. Os interlocutores precisam expressar-se com clareza o que pressupõe a clareza de suas próprias convicções e serem capazes de entender os diferentes pontos de vista. Essas capacidades são essencialmente racionais, dependem do pleno exercício da inteligência. Em relação à racionalidade também são estabelecidas duas conseqüências centrais para a educação moral: a) a escola deve ser um

lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; b) a escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo.

Sobre a questão do desenvolvimento moral e socialização, o documento (1997, p.86) afirma que durante muito tempo, se pensou que educação moral deveria ocorrer pela associação entre discursos normatizadores, modelos edificantes a serem copiados, repressão, interdição e castigo. Hoje, sabe-se que o desenvolvimento depende essencialmente de experiências de vida que o favoreçam e estimulem. No que se refere à moralidade, o mesmo fenômeno acontece. O desenvolvimento moral depende da afetividade, notadamente do respeito próprio, e da racionalidade, e sendo que a qualidade das relações sociais tem forte influência sobre estas, a socialização também tem íntima relação com o desenvolvimento moral. Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experienciar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros.

São apresentadas (1997, p.89-90) as tendências de formação moral que já foram tentadas, no Brasil e no exterior: filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e da escola democrática. Na seqüência apresenta-se cada uma delas, com suas respectivas características e pressupostos:

A tendência filosófica tem por finalidade os vários sistemas éticos produzidos pela Filosofia (as idéias dos antigos filósofos gregos, por exemplo, ou aquelas do século XVIII, dito da Ilustração). Não se procura, portanto, apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu.

A tendência cognitivista, como a anterior, dá muita importância ao raciocínio e à reflexão sobre questões morais, e também a não-apresentação de um elenco de valores a serem “aprendidos” pelos alunos. A diferença está no conteúdo. Enquanto na primeira os alunos são convidados a pensar sobre os escritos de grandes autores dedicados ao tema, na segunda apresentam-se dilemas morais a serem discutidos em grupo.

A tendência afetivista, por sua vez, procurar fazer os alunos encontrarem seu equilíbrio pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas. Procura-se fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas, na esperança de que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes. Ao invés de se discutirem dilemas abstratos, como na

proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas.

Já, a tendência moralista, diferentemente das anteriores, tem um objetivo claramente normatizador: ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas de antemão. Enquanto as propostas anteriores, de certa forma, esperam que os alunos cheguem a legitimar valores não claramente colocados pelos educadores, a tendência moralista evidencia tais valores e os impõe. Trata-se, portanto, de uma espécie de doutrinação. No Brasil, a proposta de Educação Moral e Cívica seguiu esse modelo.

Por fim, a tendência da escola democrática, esta contrariamente às anteriores, não pressupõe espaço de aula reservada aos temas morais. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição.

São feitas, então, algumas reflexões sobre essas tendências (1997, p.91-92). A tendência moralista tem a vantagem de ser explícita: os alunos ficam sabendo muito bem quais os valores os educadores querem que sejam legitimados. Porém, apresenta dois graves problemas. Um de nível ético: o método autoritário e o espírito doutrinador dessa forma de se trabalhar; o outro, consequência desse autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são essenciais. O único aspecto desse método a ser resguardado é a explicitação dos valores. O educador não deve “fazer de conta” que não tem valores, escondê-los. Estes devem ficar claros, transparentes. A tendência afetivista apresenta três problemas. Um deles é, ao priorizar o trabalho com a afetividade, corre-se o risco de chegar a uma moral relativista: cada um é um e tem seus próprios valores. Esse individualismo é incompatível com a vida em sociedade. O segundo diz respeito ao trabalho de sensibilização em si: é essencialmente um trabalho delicado de psicólogo; pede formação específica, o que não é o caso da formação do educador em geral. O terceiro: pode levar a invasões da intimidade, os alunos sendo levados a falar de si em público, sem as devidas garantias de sigilo. A virtude das tendências filosofistas e cognitivistas é sublinhar o papel decisivo da racionalidade. Seu defeito é justamente limitarem-se ao objeto eleito. A virtude da escola democrática está em focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações

internas na escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas? E assim por diante. Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. E mais ainda: relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma “autoridade” inquestionável. A democracia é, portanto, um modo de convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la.

O documento (1997, p.93-95) defende a ética como conteúdo transversal a partir das seguintes observações e princípios: As questões relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula. Pelo contrário, passar ao lado de tais questões seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma “especialidade”, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas. A própria função da escola transmissão do saber levanta questões éticas. Para que e a quem servem o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias? É necessário refletir sobre essa pergunta. Além do mais, sabe-se que um conhecimento totalmente neutro não existe. É, portanto, necessário pensar sobre sua produção e divulgação.

Nesta perspectiva, o ato de estudar também envolve questões valorativas. Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Tal objetivo realmente existe, porém, estudar também é exercício da cidadania: é por meio dos diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana, articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos.

As relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais. Se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. As relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas. De fato, a escola não é uma ilha isolada do mundo, da cidade ou do bairro. Ela ocupa lugar importante nas diversas comunidades, pois envolve as famílias.

São apresentadas três justificativas para a transversalidade: a) não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma “especialidade” e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas. b) a problemática moral está presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o

convívio na escola como no embate com as diversas matérias. c) ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações.

O trabalho a ser realizado em torno do tema Ética deve se organizar de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de: compreender o conceito de justiça, baseado na equidade; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas; adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos; construir uma imagem positiva de si; assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (2007, p.97).

Os conteúdos de ética apresentados estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano e por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, são eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

O tema respeito (1997, p.102) é central na moralidade. Pode-se associar respeito à idéia de submissão, admiração, veneração, ou então a um ideal de igualdade, de reciprocidade, ou seja, o respeito mútuo. Assim, tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõe o respeito mútuo, e não o respeito unilateral. O respeito mútuo se expressa de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo.

O respeito mútuo também deve valer na dimensão política. Embora política não se confunda com ética, a primeira não deve ser contraditória com a segunda. Logo as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o regime político democrático pressupõe indivíduos livres que, por intermédio de seus representantes eleitos, estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos; portanto, o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado.

Os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre a justiça são igualdade e equidade (1997, p.106-108). A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”. Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. Pois, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. A importância do valor justiça para a formação do cidadão é evidente. Em primeiro lugar, para o convívio social, sobretudo

quando se detém algum nível de poder que traz a responsabilidade de decisões que afetam a vida de outras pessoas. Em segundo lugar, para a vida política: julgar as leis segundo critérios de justiça, julgar a distribuição de renda de um país segundo o mesmo critério, avaliar se há igualdade de oportunidades oferecidas a todos, se há impunidade para alguns, se o poder político age segundo o objetivo da equidade, se os direitos dos cidadãos são respeitados, etc. A formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento. Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade. Embora ética e política sejam domínios diferentes, com suas respectivas autonomias, o tema da justiça os une na procura da igualdade e da equidade.

Sobre o diálogo (1997, p.109-110) se afirma: não há dúvida de que um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana, apreendendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) emitidas de diversas fontes; e fazer com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens. A agressividade humana e seus comportamentos violentos decorrentes dependem, em alto grau, de fatores sociais, de contextos culturais, de sistemas morais. Algumas pesquisas apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (medida em termos de qualidade de vida) é grande. Tal fenômeno é até fácil de ser compreendido: a dignidade de uma pessoa será cruelmente ferida se vir que nada possui num lugar onde outros desfrutam do mais alto luxo. Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça. A democracia é um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta de membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista. Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, o conflito entre pessoas é dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes.

O enfoque a ser dado para o tema solidariedade (1997, p.11-112) é muito próximo da idéia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, se

todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem fosse necessário pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros. A força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais. Porém, o que pode às vezes passar despercebido são as formas de ser solidário. Não se é solidário apenas ajudando pessoas próximas ou engajando-se em campanhas de socorro a pessoas necessitadas. Essas formas são genuína tradução da solidariedade humana, mas há outras. Uma delas, que vale sublinhar aqui, diretamente relacionada com o exercício da cidadania é a da participação no espaço público, na vida política. O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa necessariamente pela solidariedade (por exemplo, atuar contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo). É pelo menos o que se espera para que a democracia seja um regime político humanizado e não uma mera máquina burocrática.

3.5 Programa Ética e Cidadania

Esse programa desenvolvido pelo Ministério da Educação que oferece subsídios específicos para a formação ética na escola, tem o título de Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Consta na página do Ministério da Educação que o programa é desenvolvido com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos⁴² e foi lançado entre 2003/2004; em 2003 foram produzidos os documentos⁴³ que fundamentam o programa e, em 2004, teve início o desenvolvimento do programa nas escolas.

⁴² A Secretaria Especial dos Direitos Humanos é o órgão da Presidência da República que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos. No entanto, no caso específico desse programa, os documentos não explicitam qual e a sua função ou atribuição. Disponível :< http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/sobre/oq >Acesso em: 15 fev. 2007.

⁴³ Ao nos referirmos a Documentos estaremos fazendo referência ao kit encaminhado pelo Ministério da Educação através da Secretária de Educação Básica aos Diretores das Escolas. Fazem parte do kit, uma carta do Secretário de Educação Básica, um cartaz alusivo convidando a comunidade para participar ao programa, um folheto contendo as principais informações do programa; um livreto chamado Manual de Apresentação da qual consta uma Carta aos Ministros, outra apresentação dessa vez pelos secretários da Educação Básica, Educação Especial, Educação a Distancia e Educação Profissional, a apresentação do programa e as orientações gerais; outros quatro livretos contendo material sobre cada um dos eixos do programa - Ética, Convivência Democrática. Direitos Humanos e Inclusão Social - , e por fim um livreto contendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, as datas “importantes” - como o dia do índio, da poesia, do orgulho gay, do campo, etc - , a bibliografia sobre temas específicos e outros que tenham relação com o programa, endereços de sites e endereços para solicitar publicações ligadas ao programa. Exceto a carta, todo esse material está disponível no site do Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/>> Acesso em: 10 fev. 2007.

Em uma das apresentações se afirma que os programas do MEC têm compromisso com a transformação social e colocam a educação na linha de frente da formação dos futuros cidadãos brasileiros; que cada criança e cada jovem têm o direito de aprender, também, o sentido da cidadania na sua concepção mais ampla; que é dever da escola ensinar e agir fundamentada nos princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana. Dessas afirmações se estabelece que o “Programa Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade é o reflexo desses compromissos e o campo no qual se espera consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social”(2003,p.9).

O documento é uma mescla de boas intenções do Estado (como se a escola não tivesse), de atribuições à escola (a solução para todos os males do país), de auto-ajuda, principalmente aos professores e diretores (apesar da ausência do Estado e da sociedade, vocês conseguem). Também apresenta sugestões, atividades a serem realizadas e de exemplos de projetos que deram resultados “positivos” (as receitas e os modelos). Até aí, o programa não difere de outros programas governamentais que são implantados pelos governos de plantão independente do colorido ideológico dos quais são revestidos. O que preocupa é que, novamente, o encaminhamento dado ao programa é muito divergente dos objetivos propostos, o que reforça a tese da mudança como forma de manter uma situação.

Na Carta dos Ministros, eles fazem o diagnóstico e propõem a solução para as mazelas do Brasil: “a resposta está no fato de que nós, brasileiros, investimos numa educação orientada somente para o crescimento econômico, sem responsabilidade ética e justiça social (...) o Brasil se fez independente de maneira incompleta, republicano de maneira incompleta, industrializado de maneira incompleta, democrático de maneira incompleta, porque só a educação completa a história de um povo (...) Falta-nos a busca do sonho, da utopia – não a utopia como ilusão, mas como a possibilidade concreta do vir a ser. Essa busca precisa começar e a escola precisa assumir seu papel fundamental na formação de valores como solidariedade, equidade, bem comum e democracia (...) a escola tem de ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política, paz, dentro das salas de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular. Ela precisa ser fonte vital de cidadania, um instrumento do aprendizado, da segurança, da proteção e inserção da criança e do adolescente no seu meio social”.

Completando o discurso futurista do País, os Ministros indicam quem é, e será o grande responsável pela melhoria, pelo desenvolvimento, pelo crescimento e quiçá pela salvação do Brasil: o professor:

Mas só transformaremos o sonho de um Brasil educado, fraterno e brasileiro em realidade se contarmos com o esforço de cada professora e de cada professor. Nas mãos dos professores estão as rédeas do futuro. Eles são os agentes fundamentais de uma mudança consciente de atitudes por parte da população, rumo a uma educação cidadã. Eles deverão enfrentar as dificuldades de hoje sem perder o compromisso com o sonho do amanhã; tornar os estudantes mais críticos e conscientes do seu papel social, inconformados com a desigualdade, prontos para construir uma sociedade comprometida com a ética, a solidariedade e justiça lançar as sementes de um país onde todos sejam iguais na cidadania, complementando a República e a Abolição.

Ocorre, que a “boa” intenção do programa da qual falam os Ministros não sobrevive à outra apresentação no próprio documento. É como se (e talvez tenham ocorrido isso mesmo), os Ministros escreveram a apresentação para uma idéia, os Secretários escreveram para um projeto e o Secretário da Educação Básica escreveu para os Diretores de Escolas sobre o programa específico. Para corroborar nossa afirmação de que os objetivos propostos no programa são diferentes das estratégias de desenvolvimento do mesmo e também de que os discursos das autoridades colocam em suspeição os propósitos governamentais, transcrevemos na íntegra o primeiro parágrafo da carta destinada aos Diretores das Escolas (2004):

“Sua escola está recebendo o material do **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Este Programa tem como objetivo aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral da comunidade escolar e está voltado para alunos matriculados em 26.384 escolas de ensino fundamental e médio, localizadas nos 224 municípios com mais de 100 mil habitantes, em todo País⁴⁴”. (grifo dos autores)

⁴⁴ Segundo dados do IBGE, divulgados em 31 de agosto de 2006, o Brasil possuía 5.564 municípios, desse total 267 tinham mais de 100 mil habitantes. em: < <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/> > Acesso em: 10 fev.2007.

Há um consenso que dentre todas as atribuições feitas à escola, a formação ética e uma das mais importantes, senão a maior. Talvez porque a palavra ética, assim como escola e educação, esteja cada vez mais carregada de propósitos no mínimo suspeitos ou talvez, porque realmente, somente com uma formação efetivamente ética seja possível vislumbrar uma outra sociedade. Essa última perspectiva é que parece estar escorregando das mãos dos governantes. Só isso explica porque um programa que poderia fazer a diferença na formação dos alunos, no funcionamento das escolas, na relação entre as pessoas e por conseqüência no desenvolvimento da sociedade, seja restrito a uma certa quantidade de cidades, de escolas, de alunos.

A limitação da “clientela” a ser atendida pelo programa depõe contra os objetivos estabelecidos pelo programa, revela o caráter demagógico do Governo, reforça a sensação de fragilidade das políticas públicas para a educação no País, reforça preconceitos e a exclusão e evidencia o descaso com as escolas brasileiras. O que se percebe, é que, novamente, como já vem ocorrendo desde o início da reforma, nos documentos governamentais, desfilam por um lado, um rol de boas intenções do Estado, até porque não poderia ser diferente e, por outro, um rol de atribuições à escola e ao professor. É como se Estado estivesse fazendo a sua parte, e bem; caberia então à escola e ao professor fazerem sua parte, o que não estaria ocorrendo.

Esse registro breve sobre as contradições percebidas nos documentos e no programa não pretende desqualificar os mesmos, ao contrário, pretende-se a partir de uma reflexão dos mesmos, identificar os valores éticos que devem pautar os diferentes processos na escola, seja nos processos de ensino-aprendizagem, nos processos de gestão, nas relações pessoais ou nas relações com a comunidade.

Na justificativa, o Programa retoma os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como norteadores de suas ações pedagógicas. Afirma também que o espaço escolar sendo um lugar privilegiado para a formação da cidadania, tendo em vista o convívio social e a possibilidade de viver experiências educativas, deve estruturar-se de maneira que nele os alunos aprendam a conhecer (fatos e conceitos), aprendam a fazer (procedimentos), aprendam a ser e a viver juntos (valores, atitudes e normas).

A proposta de trabalho se apresenta como articulada de forma coerente com as idéias expostas e “procura mostrar aos professores como eles podem se organizar e se preparar para desenvolver no espaço escolar e na comunidade ações educativas relativas à

ética⁴⁵ e à cidadania.”. A efetivação da cidadania exige não só um estado de direito, como também um convívio social regido pelos princípios democráticos. Para isso, é necessário que, além dos governantes, cada cidadão e cada cidadã adote esses princípios e oriente sua atuação social e seu comportamento pessoal por eles. Por outro lado, o campo ético é um campo polêmico, pois ainda que todos concordem com os princípios que orientam a democracia e os direitos dos cidadãos e das cidadãs, na prática estamos longe deles e há situações em que é difícil saber como efetivá-los.

A educação para a cidadania pauta-se necessariamente por princípios éticos democráticos que se realizam tanto na vida pessoal como na social. Nesse sentido, a preocupação com a ética deve ter um lugar muito importante nas propostas educativas escolares: são os princípios éticos da vida em sociedade que devem orientar o trabalho educativo, desde o ensino dos conteúdos curriculares até as relações entre as pessoas no dia-a-dia da escola, inclusive com a família dos estudantes.

Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do País. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola (2003, p.16)

Os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e “relações multiformes, díspares e conflitantes”. A melhor forma de ensinar os estudantes é fazer com que sejam alvo de reflexões e de vivências. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes e, ao mesmo tempo, “é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto”.

⁴⁵Para o Documento, “Ética é entendida aqui como conjunto de princípios que se expressam no comportamento das pessoas, no funcionamento das instituições, nas leis, etc”.

Além disso, é necessário considerar o acolhimento dos estudantes – de suas diferenças, potencialidades e dificuldades – e o papel reservado a eles e a elas na instituição. O cuidado e a atenção com suas questões e problemáticas de vida precisam concretizar o respeito mútuo, o diálogo, a justiça e a solidariedade que queremos ensinar, caso contrário, não estaremos dando alguma razão plausível para que os estudantes os aprendam e os pratiquem (2003, p.17)

No documento, são citadas algumas idéias que ajudam a compreender o papel da escola na construção da democracia e da cidadania, que constam do Relatório Delors, já citado anteriormente, do Relatório destacamos:

Nas escolas em que são respeitados princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo, em que alunos e alunas se apropriam de canais de participação na vida escolar e são incentivados pelos educadores a fazê-lo, cria-se um espaço democrático, do qual emergem as características de uma cidadania plena;
Os educadores devem sempre estar atentos à coerência entre o discurso e a ação: respeitar para ser respeitado, assumir e cumprir suas responsabilidades como forma de compartilhar com os estudantes a importância dessas atitudes (2003, p.17)

O Programa Ética e Cidadania foi estruturado em “quatro grandes eixos, ou módulos, que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação”: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social.

A temática da ética, da moralidade humana e de construção de valores pessoais socialmente justificados não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas. De maneira indireta, consciente ou inconsciente, as escolas trabalham valores com seus alunos e alunas, mas isso vem sendo feito de forma desarticulada, incipiente e, de fato, com base nos valores de cada grupo ou de cada professor. Isso se torna problemático, já que os valores de um determinado grupo ou de um determinado indivíduo podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade. Este módulo busca levar à comunidade escolar, reflexões e propostas de trabalho que ajudem a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir, dentro da comunidade escolar, o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis. Ou seja, reconhece-se que existem alguns valores, como a democracia, a justiça e aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros,

são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social. Democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças são alguns dos valores almejados pela sociedade brasileira e que devem ser alvo de ações dos membros da comunidade escolar em busca de sua construção e disseminação.

Os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas pedagógicos e sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. São fenômenos complexos, cujo enfrentamento requer disposição e preparo para buscar caminhos não-autoritários. Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devam ser vencidos e dominados, pois tal modelo não funciona em uma sociedade que se pretende democrática. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. O módulo convivência democrática pretende promover reflexões, discussões e apontar caminhos pedagógicos para a construção de relações interpessoais democráticas no convívio escolar, pautadas no diálogo e na resolução pacífica de conflitos. O intuito não é criar uma escola na qual os conflitos sejam eliminados, pois isso não seria possível em uma instituição compartilhada por seres humanos, mas promover ações e estratégias que mantenham os comportamentos em níveis democraticamente aceitáveis.

A finalidade do módulo direitos humanos e de todo o programa é criar condições para a construção de valores democráticos que auxiliem na transformação das relações sociais, de forma a atingirmos a justiça social e o aprendizado da participação cidadã nos destinos da sociedade. O Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A escola tem uma grande responsabilidade ética na implementação desse documento, que é fruto de um pacto internacional consolidado em 1948, no âmbito da Organização das Nações Unidas. E os educadores, comprometidos com a justiça social e com a construção da cidadania e da democracia, devem considerar seus princípios na organização do trabalho educativo. A construção da democracia exige desenvolver uma cultura de direitos humanos, buscando a formação de pessoas ativas e críticas, conscientes de seu papel social e atuantes eticamente e politicamente. O conhecimento e reconhecimento dos direitos e deveres aludidos no Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA), assim como a luta cotidiana por seu cumprimento, fazem parte da construção dessa cultura de direitos humanos.

Pensar em inclusão social nos remete, necessariamente, ao seu reverso: a exclusão social. Os dados da realidade brasileira, e mundial, são tão marcantes quanto à exclusão, que, ao pensar em um projeto sobre ética e cidadania, somos levados a estabelecer a inclusão como um desejo, uma realidade que só será alcançada com grandes transformações sociais e políticas. A situação de exclusão social que encontramos no Brasil, embora não expressa em números neste texto, é muito grave. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania. O objetivo do módulo “inclusão social” é contribuir para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, abertas às diferenças e voltadas para os interesses e necessidades de todos os seres humanos. A situação dos portadores dos diversos tipos de deficiência; a situação das crianças e adolescentes em conflito com a lei ou egressas de sistemas escolares sócio-educativos; a exclusão das mulheres; a exclusão de natureza socioeconômica; a discriminação que homossexuais, indígenas, negros, moradores de rua e idosos sofrem na sociedade e nos ambientes escolares - esses e outros temas serão tratados nos materiais e recursos didáticos que compõem este programa. Trazer para o ambiente escolar o debate e ações práticas que enfrentem as diversas formas de exclusão será um passo importante para a conquista da justiça social.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Características gerais do local da pesquisa.

A Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC) está localizada em Concórdia, na Região Oeste do Estado de Santa Catarina. A EAFC iniciou suas atividades em 1965 e, desde 1993, é uma Autarquia⁴⁶ Federal, vinculada ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Atualmente a EAFC oferece o Ensino Médio, Cursos Técnicos e um Curso de Nível Superior, assim distribuídos: na própria escola são realizados o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos e os cursos Técnicos em Agropecuária e em Alimentos, sendo que os cursos técnicos são realizados em concomitância com o Ensino Médio, ou seja, o aluno deve estar matriculado no Ensino Médio, obrigatoriamente, para realizar um dos cursos técnicos. Na Unidade de Ensino Descentralizada na cidade de Videira (SC), oferece o curso de Técnico em Agropecuária também em concomitância com o Ensino Médio, esse curso é oferecido em parceria com a Prefeitura Municipal de Videira que disponibiliza a estrutura física e os recursos humanos (professores e técnicos administrativos), cabendo a EAFC o gerenciamento administrativo e pedagógico. Já, em parceria com o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, na cidade de Concórdia, são oferecidos

⁴⁶ Na administração pública brasileira, uma autarquia é uma entidade auxiliar da administração pública estatal autônoma e descentralizada. é um dos tipos de entidades da administração indireta. Seu patrimônio e receita são próprios, porém, tutelados pelo Estado. As autarquias são criadas por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública. Têm patrimônio formado por recursos próprios. Sua organização interna pode vir através de decretos (emanam do poder executivo); de portarias (ministérios, secretarias); regimentos ou regulamentos internos. São autarquias, por exemplo, as universidades federais. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autarquia> > Acesso em: 01 jul. 2007.

cursos de Técnico em Enfermagem e Turismo para pessoas que já tenham concluído o Ensino Médio; nesse caso a EAFC faz a certificação e o SENAC ministra os cursos em suas dependências.

É necessário ressaltar que nossa investigação estará centrada, prioritariamente, em aspectos relacionados ao Ensino Médio oferecido na Escola sede. Mesmo cientes que a escola entendida no seu conjunto é indivisível, essa separação é necessária, pois sem esse recorte preciso, o estudo poderia se tornar inviável. Desse modo, eventualmente, faremos comentários sobre os outros cursos oferecidos ou sobre outras questões da EAFC, mas sempre como forma de contextualizar ou de enriquecer nosso estudo. Mesmo considerando a necessidade e a importância de um estudo sobre a educação profissional oferecida pela escola, seja de nível técnico ou superior, esse não é o objetivo dessa investigação.

De acordo com as informações da Secretaria Escolar, sobre os alunos matriculados no Ensino Médio oferecido em Concórdia, no ano de 2007, podemos afirmar que:

- 455 alunos foram matriculados no Ensino Médio.
- Os alunos matriculados são oriundos de cerca de 120 municípios de cinco estados da Federação (SC, RS, PR, MT, MS). Desse total, cerca de 75% (setenta e cinco) eram de Santa Catarina, 15% (quinze) do Rio Grande do Sul e 10% (dez) dos demais Estados.
- Cerca de 20% (vinte) desses alunos eram da cidade de Concórdia.
- 88% (oitenta e oito) dos alunos eram do sexo masculino e 12% (doze) do sexo feminino;
- Cerca de 20% (vinte) dos alunos matriculados na escola tinham até 14 anos; 70% tinham entre 15 e 17 anos; e cerca de 10% mais que 18 anos.
- Cerca de 70% (setenta) vinham do meio rural e 30% (trinta) do meio urbano.
- A maioria absoluta (97%) sempre estudou em escola pública.
- Cerca de 65% (sessenta e cinco) moravam nos alojamentos da escola

No alojamento da escola moravam cerca 290 (duzentos e noventa) alunos⁴⁷. Os alunos são selecionados para o alojamento em função do resultado obtido no exame de seleção e após análise da situação sócio-econômica familiar. Os alojamentos são compostos por quartos e são separados por série, cada quarto comporta de 8 a 14 alunos no máximo, não necessariamente, alunos da mesma turma de aula. Para quem mora no

⁴⁷ Até então o alojamento é exclusivo para os alunos, mas estava em construção na EAFC, um alojamento com capacidade para 25 alunas.

alojamento existem normas específicas a serem obedecidas. O funcionamento do alojamento cabe a órgãos específicos: a Coordenação Geral de Assistência ao Educando, a Coordenação de Acompanhamento ao Educando e ao Setor de Alimentação e Nutrição. Os demais alunos moram Concórdia, em cidades vizinhas, em pensões ou em repúblicas situadas no entorno da escola; esses alunos têm a opção de almoçar na Escola durante a semana e nos finais de semana e feriados, quando estiverem de plantão. O funcionamento da escola em período integral, inclusive nos fins de semana, feriados e nas férias é feito a partir de um sistema do qual todos os alunos participam, em forma de rodízio.

Em relação aos recursos humanos da EAFC, em junho de 2007, o quadro de pessoal efetivo era composto de 33 professores e 56 técnicos administrativos⁴⁸. Também prestavam serviços na escola 07 professores contratados como substitutos, 28 pessoas prestadoras de serviço e 10 estagiários, perfazendo um total de 134 profissionais. De modo específico, sobre os professores que atuavam na EAFC, tínhamos a seguinte situação:

- 33 professores do quadro eram do quadro permanente e 07 professores eram substitutos.
- 02 são Doutores, 02 estavam cursando o Doutorado, 22 possuem Mestrado, 05 estavam cursando o Mestrado, 06 são especialistas e 03 professores possuem graduação.
- Todos os professores do quadro permanente trabalhavam no regime de dedicação exclusiva à escola;

4.1.1 Características documentais do local da pesquisa

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴⁹ o ensino da EAFC é regido internamente, respeitada a legislação vigente, por vários documentos. Em nossa investigação utilizamos o próprio PDI, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica do Ensino Médio e o Regimento Disciplinar. Desses documentos

⁴⁸ O processo de ingresso na Escola é feito através concurso público, tanto para o quadro permanente quanto para contratos de substituição (específico para professores), nesses casos os contratos têm duração máxima de dois anos.

⁴⁹ Segundo o documento aprovado em outubro de 2006, a EAFC implantará um sistema de gestão, a partir de diretrizes do PDI, em que se busca diagnosticar, planejar e desenvolver ações que aprimorem a atuação da Escola e seus compromissos com a sociedade (2006, p.11).

extraímos para análise aquelas considerações e normativas que dizem respeito direta ou indiretamente ao desenvolvimento e à formação de valores.

No PDI consta o planejamento geral⁵⁰ da EAFC para o período de 2007 até 2011. Segundo o documento, o PDI foi “elaborado dentro do princípio proposto – participação coletiva – o plano uniu a comunidade interna e externa, numa demonstração de que a qualidade do serviço público só poderá acontecer com o restabelecimento da identidade das pessoas com a escola. Também serviu para repensar a realidade vivenciada pela mesma” (p.11). De acordo com o PDI, a missão da escola (p.16) é “promover uma educação emancipatória, formando profissionais-cidadãos empreendedores, participativos, críticos e criativos, capazes de propor alternativas aos problemas sociais emergentes”. A visão da escola (p.16) é “ser referência nacional, pela qualidade de seus cursos, mérito de suas atividades na formação de profissionais responsáveis e comprometidos com a comunidade a que pertencem”; a finalidade (p.17), por sua vez, é a proposta pelo artigo 2º da LDB “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade⁵¹ o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; alguns dos princípios definidos no documento (p.17) “gestão democrática, participativa e transparente; postura ética e cidadania; criatividade e espírito inovador; interação com a sociedade,.....”. Dentre os objetivos propostos pelo PDI(p.17), cabe destacar: “desenvolver Ensino Médio e Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, capacitando profissionais para o mundo do trabalho, investindo no fortalecimento da cidadania ”. Sobre políticas de ensino, pesquisa e extensão(p.27) o documento afirma que “as relações da Escola com as demais instituições sociais: família, igreja, empresas, sindicatos são atravessadas pelos interesses de todos e relaciona-se com eles reciprocamente; como estímulo à permanência do aluno à escola (p.43-45) o documento afirma que a EAFC realiza o acompanhamento do corpo discente em qualquer regime de matrícula oferecendo: “ambiente de moradia e semi-moradia (alojamentos) com capacidade para 438 alunos, serviços de lavanderia, refeitório e padaria”; “ambiente de recreação e lazer que inclui: campos para futebol de campo, futebol suíço, quadras poliesportivas, ginásio poliesportivo, pista de atletismo e centro cultural”; “acesso à

⁵⁰ O PDI é estruturado a partir dos seguintes pontos: perfil institucional; gestão institucional; organização acadêmica; infra-estrutura; aspectos financeiros e orçamentários; avaliação e acompanhamento ao desenvolvimento institucional e referências bibliográficas.

⁵¹ O documento afirma que o trabalho educacional desenvolvido na EAFC norteia-se pelos princípios da Educação Nacional estabelecidos pela LDB 9394/96, nos artigos 2º e 3º e pelos objetivos previstos no Regimento Interno da Instituição.

internet e biblioteca”; “atividades extracurriculares como: trilha ecológica, aulas de violão, gaita, grupo de teatro, CTG (danças), sala de cinema, convênios com escolas de idiomas, banda marcial, equipes de treinamento esportivo, competições esportivas internas, participação em jogos municipais, regionais, estaduais, gincanas culturais e/ou esportivas, participação em feiras, seminários, palestras, dias de campo, visitas técnicas e a museus”; serviços de saúde: atendimento:médico (através de plano de saúde), odontológico e enfermagem e os serviços de Orientação Educacional e Psicologia; “acompanhar, atender e/ou encaminhar alunos envolvidos em situações de conflito ou com problemas que possam interferir no seu desenvolvimento escolar; participar de reuniões ou encontros periódicos com coordenadores e dirigentes para tratar de situações específicas do processo de ensino aprendizagem; manter atualizada a ficha de acompanhamento escolar individual dos alunos e, com base nestes dados, identificar e acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento, trabalhar diversas temáticas, em forma de palestras, com dinâmicas de grupo, vídeos, análise de textos, debates...(sexualidade, drogas, DSTs, relacionamentos, auto – estima, cuidado/zelo com o patrimônio, orientação profissional, atitudes e valores, eleição líderes de turma, cidadania, ética, entre outras.”

No Projeto Político Pedagógico (PPP) são destacados os princípios que nortearão o trabalho da escola: educacionais, institucionais e humanos.

Dentro dos princípios educacionais a escola afirma que o trabalho desenvolvido deverá favorecer a formação do educando como pessoa, como cidadão, como trabalhador e como sujeito da construção da sociedade que queremos, nessa perspectiva acredita-se numa educação que tenha as seguintes características: “que dê sentido ao trabalho humano, em que o educando saiba por quê, para quê e para quem está trabalhando e o que está fazendo, ou seja, a educação pelo trabalho como prioridade da escola; que a produção de mercadorias da escola - fazenda seja resultado da produção do trabalho educativo; que dê condições para o aluno valorizar os aspectos humanísticos e a relação com próximo, com vistas a construção de uma sociedade justa e fraterna; que conscientize sobre o verdadeiro papel da tecnologia sobre uma ótica mais humana, criando conhecimentos tecnológicos adequados a realidade do homem e não apenas ao mercado; que prepare o aluno para exercer a profissão de forma ampla tornando-o agente social de inovação; que desperte no aluno o interesse pela busca de novos conhecimentos “pesquisa” para a sua realização pessoal e profissional; que transmita os conhecimentos tecnológicos ao desenvolvimento que possibilite desenvolver capacidades de criatividade e inovação, mas que sejam ao mesmo tempo críticos no sentido de dar condições de percepção da realidade como um

todo e não apenas do lado racional do processo; que respeite e valorize a cultura e os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos, conduzindo o trabalho de forma que favoreça uma visão ampla da realidade; que seja capaz de encaminhar o aluno para a construção de seu projeto de vida; que desenvolva um trabalho eficaz quanto à conscientização e educação ambiental”.

Dentro dos princípios institucionais fica definido o tipo de escola desejada pela comunidade: “a escola deverá utilizar seu potencial físico e humano em favor do processo educativo maximizando os seus recursos; as relações humanas dentro da escola têm como base a justiça, a ética profissional, o respeito, o respeito mútuo, a honestidade, a abertura aos questionamentos, a formação moral, e despreendimento de preconceitos e ideologias que não estejam de acordo com a sociedade e educação que idealizamos; a escola deverá proporcionar ao aluno uma visão real do mundo e o desenvolvimento de sua consciência crítica em relação ao mesmo, para que possa ser agente de construção da escola que queremos; as ações da escola serão planejadas participativamente, através da integração com a comunidade e com a família”.

Nos princípios humanos, é definido o tipo de educador e de aluno desejado, para tal o documento se apóia na afirmativa que “segundo Karl Marx, por ação ou omissão, o homem é responsável pela sua história”. Afirma-se que ao educador cabe o papel principal dentro da escola e que da sua ação ou omissão, serão formadas as novas gerações de novos brasileiros; que para alcançar a sociedade almejada, necessita-se de educadores ativos com as seguintes qualidades/ características: “predisposto a mudanças necessárias a formação do ser humano; coragem para mudar e comprometimento com ação proposta; deve oportunizar a participação ativa, instigar a criatividade, a curiosidade e a criticidade dos educandos; que contextualize os fatos em sala de aula, que discuta a sociedade, os seus problemas, os seus limites; que vivencie na escola o cidadão que quer formar considerando seu conhecimento próprio; que trate o educando como sujeito co-responsável do processo ensino aprendizagem; deve estimular e auxiliar o projeto de vida do educando; deve respeitar, valorizar e considerar a bagagem cultural que o educando traz consigo”. Sobre o aluno que a escola deseja formar, o documento afirma que seguindo os princípios definidos, a escola formará técnicos: “na convicção da formação humana, espiritual e cívica necessária na responsabilidade pessoal e social; de convicção de que o homem, a ciência e a tecnologia, juntos são os suportes na solução dos problemas do seu setor de interesses – agropecuário, alimentos e outros; capazes de responder as necessidades de produção(de produto e conhecimento); profissionais com bom uso nas formas de

comunicação em sua vida pessoal e profissional, para interagir na sociedade; pessoas que compreendam as características da comunidade local, nacional e internacional”.

A Proposta Pedagógica Ensino Médio⁵² afirma que visa adequar o Ensino Médio oferecido à legislação vigente: Lei 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 3/98, Parecer CNE/CEB nº 15/98 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Também se afirma que a proposta pedagógica está estruturada em quatro alicerces estabelecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Além disso, são estabelecidos outros princípios a serem perseguidos para que se alcance a formação capaz de garantir o exercício pleno da cidadania, dentre os quais destacamos: “da identidade: ética voltada para reconhecer a construção de identidades sociais, incluindo a sua própria, como um processo cultural e histórico, rompendo com a visão linear e reducionista da cultura; da diversidade: ética para reconhecer e respeitar as diversidades culturais; da autonomia: desenvolvimento do espírito crítico, criativo e independente; da sensibilidade: desenvolvimento do espírito da curiosidade pelo inusitado, pelo imprevisível e pelo diferente, buscando uma compreensão mais ampla dos diferentes aspectos da vida social e produtiva; da igualdade: desenvolvimento do espírito de combate a toda e qualquer forma de discriminação social, política, cultural ou étnica, bem como, do exercício pleno da cidadania”.

Na metodologia a ser utilizada para as aulas, fica definido que o “alcance das competências e habilidades estabelecidas nesta proposta conceberá o educando como um ser único, dotado de cultura e identidade específica; o fazer pedagógico visará à construção de aprendizagens significativas, respeitando e valorizando os saberes anteriores, a ética e os princípios morais, estabelecendo paralelos entre conteúdos trabalhados e o dia-a-dia, atendendo ao princípio da contextualização; o professor concebido não como mero transmissor, mas juntamente com o aluno ser um agente do processo da construção do conhecimento que promove a interação entre o conhecimento e a realidade e que coordena e orienta o processo de aprendizagem, sempre pautado pelos princípios dos valores éticos e do respeito mútuo”.

A avaliação terá por objetivo retratar qualitativa e quantitativamente o desempenho e desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, rejeitando a avaliação com mecanismo meramente burocrático de classificação do aluno em termos de sucesso ou de fracasso.

⁵² Esta proposta entrou em vigor no ano de 2001

Sobre os conteúdos relacionados à formação humana por disciplina, destacamos em: **História** - tendências, problemas e perspectivas do mundo atual: cultura, ética, meios de comunicação e diversidade cultural; **Geografia** - geografia das lutas sociais: nacionalismos e racismos; conflitos étnicos e religiosos; a exclusão social: os sem terra, sem teto, sem emprego... e os movimentos ecológicos e a defesa do meio ambiente; **Sociologia** - instituições políticas: democracia, autocracia (ditadura) monarquia; executivo, legislativo e judiciário; grupos de interesse e partidos políticos; interpretação da sociedade brasileira: exclusão social – os problemas do trabalho, o acesso aos serviços públicos básico, o acesso à propriedade (meios de produção) a fome; cultura – o contra-serviço dos meios de comunicação e da indústria cultural; organização política – a política e os políticos brasileiros e violência – no mundo, na cidade, no campo, na família, nos meios de comunicação; cidadania: direitos e deveres fundamentais; a prática do cidadão na família, na sociedade e no trabalho e globalização e cidadania; **Ética e Relações Pessoais** - relações humanas: relações humanas no trabalho; a moral no mundo do trabalho; o coletivo e o individual; relações entre iguais; normas e pressões indivíduo – grupo e problemas de interação; comunicação: a aceitação de si mesmo – as idades da vida; tipos de comunicação; comunicações não-verbais e verbais; barreiras nas comunicações dos indivíduos/organizações; liderança: formação e características da liderança; papel do dirigente, papel dos dirigidos; liderança e poder; problemas de liderança; ética: objeto e princípios: problemas morais e éticos, o campo da ética, definição da ética, ética e filosofia; a ética e outras ciências; a ética no direito: leis, justiça social; a ética contemporânea; a família como universo moral; trabalho: significado do trabalho; papel da educação da sociedade tecnológica; adaptação do homem ao trabalho; adaptação do trabalho ao homem; adaptação do homem ao homem; projetos de vida, **Filosofia** – introdução a filosofia; conhecimento; conhecimento filosófico; análise filosófica da razão/análise filosófica da verdade; filosofia e ética; técnicas que ensinam a entender os processos internos das pessoas da identificação dos padrões de linguagem verbal e não verbal; filosofia e política; filosofia e desenvolvimento; preocupações da filosofia contemporânea: questão ambiental, caminhos e descaminhos da sociedade global, reflexos do avanço científico e da comunicações; diferentes noções sobre a filosofia; a filosofia no contexto brasileiro.

Quanto ao Regimento Disciplinar, o mesmo é dividido em cinco capítulos: dos direitos dos alunos; dos deveres do aluno; das medidas administrativas internas; da aplicação das medidas administrativas internas e das disposições gerais. Das normas do

regimento podemos destacar sobre os **Direitos dos Alunos**: “tomar conhecimento do regulamento Disciplinar e Organização Didático Pedagógico vigente na Escola; ter direito à assistência social e educacional permanente no decorrer do ano letivo, para que o mesmo possa desenvolva plenamente suas potencialidades; ser tratado com respeito, atenção e urbanidade por seus colegas e servidores do estabelecimento”; sobre os **Deveres dos Alunos**: “receber os novos colegas ou visitantes com dignidade e sociabilidade; manter um clima de respeito mútuo com os colegas, estagiários e servidores; permitir, a qualquer momento, a vistoria da Casa do Estudante, bem como em seus pertences com sua presença; proceder com integridade e honestidade em todas as atividades escolares; desenvolver na comunidade escolar os princípios da convivência sadia; desempenhar com assiduidade todas as tarefas recomendadas pela Escola desde que respeitado o artigo 53 do ECA⁵³; apresentar-se devidamente aseado e trajado; cumprir e fazer cumprir as normas, instruções e regulamentos da Escola”; sobre as **Medidas Administrativas Internas**: “os alunos da EAFC estão sujeitos às medidas administrativas internas de acordo com a gravidade e seu envolvimento. Serão aplicadas medidas administrativas internas em conformidade com o Regulamento Interno da EAFC, respaldados pelo Conselho Diretor: advertência verbal, advertência escrita, obrigação de reparo do dano, cumprimento de atividades práticas junto aos setores da Escola, perda do benefício da moradia (Casa do Estudante), perda do benefício da alimentação (refeitório), não renovação da matrícula ou desligamento”; sobre as **Medidas Administrativas Internas** destacamos: **a)** nas “faltas leves” o aluno será advertido de forma verbal ou escrita no caso de: faltar com asseio pessoal bem como com os pertences da escola; descumprir o horário geral da escola; agir de forma inconveniente aos bons usos e costumes em sala de aula e demais dependências da Escola, ou fora, quando em visitas técnicas e excursões; proferir palavras obscenas ou de baixo calão; usar de meios ilícitos durante a realização de avaliações e/ou trabalhos escolares; descumprir as normas que orientam o uso de vestuários, uniformes e adornos; entrar nos apartamentos que não seja o seu sem a devida autorização; manter-se em atitudes de desrespeito e desinteresse frente aos servidores e colegas perturbando o ambiente de trabalho; **b)** nas “faltas médias” o aluno poderá ser punido com a prestação de atividades juntos aos Setores

⁵³ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

da Escola ou perderá o direito a moradia, no caso de: “praticar atos atentatórios à dignidade moral dos colegas e servidores; causar danos em bens pertencentes à Escola e à propriedade alheia; ausentar-se da escola sem autorização; desrespeitar as autoridades escolares; omitir-se de programações esportivas, cívicas, artísticas e culturais na Escola e fora dela, representado-a; usar de desonestidade para eximir-se das atividades escolares; retornar à Escola com sinais aparentes de embriaguez ou após o horário estabelecido; faltar com higiene e limpeza nos alojamentos e outras dependências sob a sua responsabilidade e/ou uso; namorar nas dependências da escola; c) nas “faltas graves” o aluno perderá o direito à Casa do Estudante, pelo período de 90 (noventa) dias no que diz respeito à habitação e passando a usufruir da alimentação apenas ao meio dia: “praticar atitudes inconvenientes dentro da Escola ou em qualquer situação em que estiver representando a mesma; tentativa de furto e roubo, tentativa de adulteração de documentos, tentativa de agressão”; d) nas “faltas gravíssimas” o aluno perderá o direito a Casa do Estudante, por todo o período em que estiver na Escola: “usar, portar ou depositar bebidas alcoólicas, entorpecentes e/ou outras drogas nas dependências da Escola; agredir física ou moralmente a colegas e servidores; adulterar notas e/ou documentos; depredar o Patrimônio Público; promover vandalismo; fumar em ambiente escolar”; e) a “não renovação da matrícula fica a critério do conselho de professores, após a análise da ficha individual do aluno, no que diz respeito a disciplina, comportamento em salas de aula, dependência da escolas e arredores, bem como em viagens quando estiver representando a mesma, respeito com colegas e servidores, excesso de faltas não justificadas, etc.”; f) o aluno poderá ser desligado da Escola nas seguintes situações: “o aluno que portar e ou usar qualquer espécie de arma; já ter cometido um falta gravíssima; cometer simultaneamente duas faltas gravíssimas”; dentro das **Disposições Gerais** fica estabelecido que: “é também responsabilidade da família o assessoramento e acompanhamento permanente em relação ao aproveitamento e procedimento do filho, na Escola, durante o ano letivo.

4.1.2 Os professores participantes da pesquisa

A discussão sobre quais os professores que participariam da pesquisa e por que foi feita foi construída paralelamente à intenção de realizar um estudo juntos aos professores da EAFC. A pertinência desse questionamento deriva de uma especificidade da escola: o

aluno se encontra matriculado, simultaneamente, no Ensino Médio e no Curso Técnico. Essa obrigatoriedade da escola faz supor a existência de uma correlação entre os cursos, o que não é verdadeiro. Os cursos oferecidos obedecem a legislações específicas e distintas que podem, não necessariamente, serem complementares. Foi justamente essa diferença na legislação entre o ensino médio e a educação profissional, o critério principal para a escolha dos professores participantes.

Pela legislação vigente, os professores que atuam no ensino médio devem obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enquanto os professores que atuam na Educação Profissional devem obedecer não só as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Outro fator analisado na escolha dos professores participantes esteve relacionado ao curso de graduação dos mesmos. É possível que pelos objetivos e disciplinas haja mais discussão sobre a educação escolar nos cursos licenciatura do que nos cursos de formação de bacharéis. Por fim, a escolha pelos professores de ensino médio, de modo geral, e não por professores de uma disciplina ou área específica, por exemplo, está no entendimento de que a formação humana, não é tarefa de uma disciplina ou de um professor específico, mas de todos os professores da escola.

Definido os professores participantes do estudo, a discussão seguinte esteve relacionada ao tamanho da amostra. Neste ponto, nos apoiamos em Deslandes (2004, p.43) que afirma que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”, e também que “a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Mesmo assim, todos os professores que atuavam no Ensino Médio foram convidados. Os convites foram feitos em diversos momentos: após a autorização da direção da escola (Anexo I), aproveitamos uma reunião pedagógica para expor a proposta, os objetivos, a metodologia da pesquisa e fazer o convite aos professores. No segundo momento, nos utilizamos do correio eletrônico para informar aos professores que não estavam na reunião pedagógica sobre a pesquisa, refazer o convite aos que estavam presentes, para expor, em detalhes, os objetivos e procedimentos, e também para esclarecer dúvidas que surgiram. No terceiro momento, o convite foi feito de modo presencial e individual.

Como todos os professores manifestaram o desejo de participar, foi elaborado um calendário para as entrevistas, sendo que cada professor teve a liberdade para escolher a data e o horário, dentro do período estipulado para conceder a entrevista. Ao final desse período, foram entrevistados 12 professores, ou seja, 67 % dos professores que atuavam

no Ensino Médio da Escola, os demais não foram entrevistados em função de situações que não permitiram a realização da entrevista na data agendada. Através das perguntas feitas antes da entrevista, propriamente dita, elaboramos o seguinte perfil dos professores entrevistados:

- Por cursos de graduação: História, Biologia, Matemática, Educação Física, Letras, Geografia e Informática;
- Por formação acadêmica: 08 possuem Mestrado, 02 especialização e 02 graduação;
- As disciplinas que ministram: Artes, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Ética, História, Informática, Matemática, Estatística, Educação Física, Física, Geografia e Inglês;
- A situação na escola: 09 são efetivos na escola e 03 são substitutos;
- As idades dos entrevistados: de 23 a 51 anos;
- A experiência no magistério: variando de 06 meses até 29 anos;
- A experiência na EAFC: variando de 06 meses até 27 anos.
- O credo dos entrevistados: 01 espírita, 01 luterano, 03 não tem religião e 07 são católicos.
- O sexo: 09 do sexo masculino e 03 são do sexo feminino

4.2 Apresentação dos resultados

Nessa fase, após a transcrição das entrevistas, procuramos agrupar as informações por tópicos e subtópicos. A discussão dos resultados a partir do cruzamento de informações dos diferentes tópicos foi feita posteriormente. Como forma de resguardar os professores e as professoras entrevistadas, estaremos nos referindo aos mesmos sempre no masculino.

4.2. 1 Os valores considerados como fundamentais na educação na perspectiva dos entrevistados

Ao serem questionados sobre quais são os valores em que acreditam, ou sobre quais são os valores fundamentais nas relações interpessoais, ou ainda, quais são os valores que fundamentam sua prática pedagógica, todos os professores falaram sobre respeito e honestidade, sendo que a maioria citou esses dois valores de imediato, por primeiro, como se esses fossem os principais.

Ao listar os valores citados pelos professores, poderíamos estabelecer três grupos. No primeiro, incluímos o respeito e a honestidade, como valores comuns a todos os entrevistados; no segundo, estariam a justiça, a liberdade, o diálogo e a tolerância, como valores muito citados pelos entrevistados e no terceiro a amizade, o amor, o amor pelo outro de forma radical, o amor próprio, a autenticidade, a autonomia, a auto disciplina, a bondade, o caráter, o catolicismo, a coletividade, a compreensão, a conduta das pessoas, a confiança, o cuidado com o outro, a dignidade, a doação, a educação, a ética, a felicidade, a inclusão do outro, a integração, a irmandade, a moral, a partilha, a comunhão nas relações, a paz, o querer, as atitudes, a sinceridade, a superação pessoal, o trabalho, a família, a vida e tudo que faça bem ao ser humano.

Sobre a relação entre educação e formação em valores, extraímos das entrevistas duas frases que sintetizam dois posicionamentos comuns acerca dessa questão. Uma afirma que “não há como separar educação de formação de valores”; a outra que “os principais valores dos alunos vêm da família”.

Os demais posicionamentos dos professores revelam divergências principalmente no que diz respeito à competência de quem deve realizar essa tarefa: se a família, se a escola, ou se ambas devem estar envolvidas nesse processo. Alguns entrevistados afirmam que cabe a escola desenvolver a formação de valores, principalmente nas escolas agrotécnicas, devido as suas características: funcionam durante o ano inteiro e diuturnamente; funcionam em regime integral; a maioria dos alunos mora na escola; os alunos estão na adolescência; e a maioria dos alunos não tem a família perto. Ressaltam, no entanto, que essa tarefa necessita da presença da família, de um planejamento específico e da capacitação dos professores para realizar essa formação.

Para outros entrevistados, os alunos pela idade que têm, ao ingressarem na escola, já possuem os valores com os quais conduzirão suas vidas, sendo que nessa perspectiva,

cabe a escola descobrir quais são esses valores. Se esses valores são aqueles universalmente desejáveis, a escola deve aprimorá-los, caso contrário, se aluno apresenta contra-valores, cabe a escola fazer com que o aluno reflita sobre isso a ponto de mudar suas concepções, mas sempre tendo em mente que isso é uma opção do aluno.

Outros entrevistados afirmam que essa não é a função principal da escola, até mesmo porque são inúmeros os valores presentes na escola, que essa formação é tarefa da família, mas que muitas famílias estão transferindo essa responsabilidade para a escola. Por outro lado, afirmam que essa questão depende, fundamentalmente, do querer do aluno. De que, nada adianta um belo projeto escolar e famílias preocupadas, se esse não for o desejo do aluno.

4.2.2 Os valores dos alunos na perspectiva dos entrevistados.

Em relação aos valores dos alunos ao ingressar na escola os entrevistados afirmaram que:

- I. Os valores dos alunos oriundos de cidades menores ou de famílias que exercem atividades no meio rural são diferentes dos valores dos alunos oriundos de cidades maiores ou de famílias que não tem vínculo com atividades exercidas no meio rural.
- II. Os entrevistados consideram que, de modo geral, os alunos ao ingressarem na escola são responsáveis, honestos, disciplinados, respeitadores, humildes e solidários. Sendo que nos alunos vindos “do interior”, essas características são mais perceptíveis; já, os alunos que vem “da cidade” são mais individualistas e menos responsáveis.
- III. Para os entrevistados que estão na escola há mais tempo, os valores dos alunos que ingressam na escola vêm mudando. Isso estaria ocorrendo pela idade média dos alunos (cada vez menor), pela educação em casa (os pais estão mais ausentes), pelo maior acesso às informações (inclusive as más) e pela ausência de limites (tanto em casa quanto nas escolas).
- IV. Na escola as relações entre os alunos, principalmente, e mais ainda entre aqueles que moram na escola, são pautadas por valores diferentes daqueles que os alunos trazem.

- V. A mudança de cidade, a nova moradia, o sistema de ensino, as novas amizades, a sensação de liberdade, a solidão, a saudade da família, as normas da escola, as normas dos alunos, as agressões físicas e verbais, enfim essa nova situação na vida do aluno provoca alterações nos valores que eles carregam.

Em relação aos valores desenvolvidos durante a realização do curso, os entrevistados citaram vários fatores, os quais estariam contribuindo para uma mudança nos valores dos alunos.

- I. Muitos alunos não gostariam de estar na escola, esse é um desejo dos pais.
- II. Outros alunos se decepcionaram com o curso ou com a escola, mas nem por isso querem ir embora.
- III. A hierarquia de poder estabelecida, de modo informal, tanto pelos alunos quanto pela escola, na qual os alunos da 3ª série, 2ª série e 1ª série pela ordem, são os que mais mandam, são mais valorizados e são os mais ouvidos.
- IV. As contradições percebidas pelos alunos no que se refere ao discurso da escola e o cotidiano na escola.
- V. As questões próprias da adolescência associadas às questões pessoais e familiares.
- VI. A ausência da família e de proteção na escola.

Em relação aos valores que os alunos apresentam ao concluir o curso, há uma percepção generalizada entre os professores entrevistados de que os alunos não apresentam os mesmos valores que apresentavam ao ingressar na escola. Para alguns professores, esse tipo de escola integral e com alojamento, proporciona aos alunos uma formação melhor que outros tipos de escola. Nessas escolas os alunos aprendem a viver de outra maneira, de respeitar o outro, de viver em comunidade. Para outros professores a escola estaria apenas reproduzindo os valores que se percebem nas relações atuais entre as pessoas, no mercado de trabalho, na política, na sociedade capitalista vigente. A escola não estaria conseguindo aprimorar, de modo significativo, os valores universalmente desejáveis que os alunos trazem ao ingressar na escola, nem tampouco estaria conseguindo impedir a aquisição de contra-valores pelos alunos. Ao contrário, a sistemática de funcionamento da escola, principalmente, no que refere aos alojamentos, estaria favorecendo a incorporação pelos alunos dos contra-valores. Os valores principais dos alunos ao concluir o curso, seriam: a individualidade, competitividade, o poder, o dinheiro, o ter e a intolerância.

4.2.3 Os valores propostos nos documentos nacionais: conhecimento e implementação na escola

De modo geral, os professores entrevistados, tanto aqueles que já atuavam na EAFC, quanto aqueles que atuavam em outras escolas e até mesmo os que estavam na universidade, afirmam que tiveram poucas discussões sobre a reforma educacional. Um dos professores afirmou ter participado de discussões promovidas pelo Estado e na escola onde atuava e outro professor afirma ter participado de algumas discussões na universidade, durante o período de graduação.

Ao serem questionados sobre o que conheciam e da forma que conheceram a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) os professores afirmam que conhecem pouco desses documentos, principalmente das DCNEM. Os professores afirmam conhecer os PCNs para a(s) disciplina(s) em que atuam. Contrariando o Ministério da Educação que afirma ter enviado, na época, a todos os professores da rede pública uma caixa que continha a LDB, as DCNEM e os PCNs, todos os professores entrevistados afirmaram que não receberam essa “caixa”. Ao serem indagados sobre como tiveram acesso aos documentos ou as informações neles contidos, os professores afirmam que isso ocorreu em reuniões esporádicas nas escolas e também por eles terem procurado esses documentos nas bibliotecas.

Assim como os professores afirmam conhecer pouco sobre a LDB e a DCNEM, eles também conhecem apenas superficialmente os valores que a legislação recomenda para serem desenvolvidos nas escolas. Alguns fizeram referência aos valores da Constituição Brasileira como sendo os mesmos a serem desenvolvidos nas escolas

Em relação aos valores nos documentos da EAFC: PDI, PPP e Plano de Curso, Regimento Interno, obtivemos respostas idênticas.

- I. Sobre o PDI: a minoria dos entrevistados afirmou ter conhecimento do documento.
- II. Sobre o PPP: a maioria afirma que já ouviu falar do PPP; alguns dizem conhecer o PPP; outros que discutiram o PPP; outros que o PPP está ultrapassado; e outros que a discussão sobre o PPP nunca termina.
- III. Sobre os valores no PPP: independente de conhecer ou não o PPP, os professores entrevistados afirmam acreditar que os valores a serem desenvolvidos são aqueles descritos na missão da escola, missão essa que se

encontra fixada em um quadro com letras grandes, em local visível na escola e no site⁵⁴ da Escola.

- IV. Sobre o Plano de Curso de Ensino Médio: o Plano de Curso, na íntegra, poucos conhecem; como a maioria dos entrevistados esta há pouco tempo na escola eles não participaram na elaboração do Plano de Curso ou das ementas das disciplinas; mas todos conhecem a(s) ementa(s) da(s) disciplinas que atuam.
- V. Sobre os valores no Plano de Curso de Ensino Médio: os professores afirmam acreditar que nas disciplinas de ética, filosofia e sociologia devem aparecer os valores a serem desenvolvidos na escola e que nas demais disciplinas só aparecem os conteúdos específicos.
- VI. Sobre o Regimento Interno: os professores que fazem ou já fizeram parte da Comissão Disciplinar da Escola afirmam conhecer; os demais ouviram falar sobre o regimento nas reuniões de professores quando de discussões sobre problemas disciplinares com os alunos, na sala dos professores em conversas informais e nas salas de aula quando os alunos fazem comentários sobre medidas disciplinares adotadas na escola.
- VII. Sobre os valores no Regimento Interno: alguns dos entrevistados afirmaram que como o Regimento se constitui num conjunto de regras impostas sem uma discussão prévia com os alunos, ele não teria uma função educativa mas meramente punitiva; outros afirmaram que o regimento está ultrapassado pois foi elaborado para uma outra época, para outros tipos de situações e principalmente para outro tipo de aluno; também se afirmou que o regimento é um resquício da ditadura militar e nesse sentido ele é extremamente autoritário e opressor.

Um dos entrevistados foi taxativo ao afirmar que os documentos da EAFC, principalmente o Regimento Interno, afrontam a Constituição Brasileira e os direitos individuais dos alunos, que por causa disso a escola tem perdido processos na justiça. “Há contradições entre o regimento da escola e as leis que regem o País. Certas normas, certos procedimentos adotados na escola, ferem interesses que são respaldados pela Constituição, no direito civil. É por isso que seguido a escola é processada. Os alunos têm seus direitos feridos, processam a escola e ganham”.

⁵⁴No site da escola <http://www.eafc.edu.br/> estão disponíveis informações sobre os diferentes setores assim como os processos de licitação, os concursos entre outros.

Em relação aos valores contidos nos documentos e o cotidiano da EAFC, alguns professores mostraram no início certo receio de emitir opiniões acerca dessa questão, mas no decorrer da entrevista, este foi um dos assuntos mais comentados. De modo geral, para os professores entrevistados há muita contradição entre aquilo que está escrito nos documentos e o cotidiano da escola; entre aquilo que se fala e o aquilo que se faz. Os professores entrevistados fizeram várias observações sobre o que eles consideram contradição em termos de legislação, dos documentos escolares e da prática administrativa e pedagógica na escola:

“As relações na escola contradizem os documentos oficiais. A estrutura, as normas, o ambiente se opõem ao que os documentos prescrevem”.

“O caráter autoritário da estrutura escolar assim como das relações interpessoais na escola não favorece e nem educa para a convivência democrática. Ao contrário, perpetua as relações baseadas no autoritarismo”.

“A democracia é resultado do diálogo e isso falta até mesmo aos professores, ainda não aprendemos a dialogar na perspectiva de aprender com o diálogo, de aprender com o diferente. Dialogamos quase sempre com a idéia de impor nossas idéias”.

“Falamos em democracia, mas usamos de uma prática autoritária em nosso cotidiano. O exercício da democracia deixa a desejar na escola. A democracia como valor ainda esta longe de institucionalizada na escola”.

“A questão política tem afetado o andamento da escola. Como existem basicamente dois grupos políticos dentro da escola, nas discussões esses grupos defendem posições que não são necessariamente boas para a escola, mas sim para o grupo”.

“O processo eleitoral foi muito pesado. Os conflitos gerados pela eleição na escola ainda não foram superados. Falta diálogo, boa vontade, transparência nas ações tomadas pelos grupos que disputaram a eleição”.

“Há na escola um diálogo de surdos entre professores, técnicos e alunos que se revela através dos grupos políticos constituídos na escola. Todos falam, mas ninguém ouve”.

4.2.4 O desenvolvimento da formação em valores na EAFC: o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva dos entrevistados.

De acordo com a maioria dos professores entrevistados o desenvolvimento da formação em valores na EAFC é feito de modo assistemático; não existe um planejamento específico para formar o aluno participativo, autônomo, crítico e criativo proposto pela missão da escola; a inexistência desse planejamento estaria mais relacionada ao fato de que, tanto a escola quanto os professores, não sabem desenvolver esse tipo de trabalho. Vale ressaltar algumas observações dos professores entrevistados sobre essa questão:

“Em relação à formação moral: a mesma está implícita no PPP, mas não está claro para os professores, alunos e família, quais são os valores que a instituição vai desenvolver, as estratégias que vai utilizar”.

“Na escola todos os professores trabalham a formação moral, mas a partir de concepções diferentes.

“Está faltando para nós uma âncora para amarrar nosso comprometimento. Estamos perdidos nessa questão. Cada um trata a questão de sua maneira. Precisaríamos de uma referência para tratar dessa questão. Mesmo que não haja consenso”.

“O fazer, a parte prática está claro na escola. Os valores no fazer é que não estão claros. Os valores agregados ao fazer é que são questionáveis. O que fazer? Para que fazer? Para quem fazer? São perguntas que precisam ser respondidas”.

“Não temos um discurso articulado, coerente, compartilhado. Nem vislumbramos o modo de fazer, o elo entre esse discurso e a sala de aula”.

“No planejamento escolar essa questão não é debatida. Nem tem momentos específicos para essas discussões. Não está especificado o que trabalhar ou como trabalhar essas questões em sala ou no ambiente escolar”.

Sobre o trabalho desenvolvido pelos entrevistados: os conteúdos, as estratégias utilizadas, a avaliação e o registro do trabalho, os professores entrevistados afirmaram que se preocupam com a questão da formação em valores na escola. Também têm clareza que seu trabalho é carregado de valores. Quando questionados sobre com quais valores realizam suas práticas pedagógicas, todos afirmaram que os valores com os quais trabalham são aqueles trazidos de sua formação familiar, aqueles em que eles acreditam. Perguntados se esses valores seriam os mesmos preconizados pela legislação ou pelos documentos escolares, a maioria afirmou que não saberia responder. Perguntados se desenvolvem em sua prática pedagógica na sala de aula e/ou no ambiente escolar a formação de valores, os professores afirmaram que sim, no entanto, todos afirmaram que esse não é um trabalho sistemático assim como, por exemplo, a disciplina que ministram, na qual os objetivos e a ementa estão claramente definidos.

Os professores, de modo geral, afirmaram que é muito difícil realizar esse tipo de trabalho, principalmente por sentirem-se despreparados profissionalmente. Afirmam que as lacunas na formação se originam nos cursos de graduação, nos quais aprendem somente sobre a educação intelectual e que as mesmas não são sanadas tanto pela inexistência de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, quanto pela inexistência de capacitação nas escolas sobre formação moral. Desse modo, eles vão realizando seus trabalhos a partir daquilo que acreditam, das leituras que fazem e das conversas com outros professores.

Associado à formação deficitária, os professores afirmam que a ausência na escola, de um projeto com objetivos, conteúdos e estratégias bem definidos sobre esse tipo de formação, também contribui para que o trabalho desenvolvido seja feito de forma desordenada, sem consistência ou, por outro lado, que não seja feito.

Alguns professores dizem concordar com a formação em valores na escola, no entanto questionam quais seriam os valores, em função de que seriam estabelecidos esses valores, a legitimidade de quem definiria esses valores entre outros. A ausência dessas respostas também é considerada como um fator que inibe o desenvolvimento desse tipo de trabalho.

De modo geral, sobre o trabalho efetivamente realizado pelos professores entrevistados, podemos afirmar:

- I. Exceto as disciplinas que abordam essas questões (ética, filosofia, sociologia), as demais não têm essas questões em seus planejamentos ou em suas ementas.
- II. Mesmo os valores que os professores defendem ou desenvolvem na sua prática pedagógica não aparecem no seu programa de ensino. Os professores não consideram valores como conteúdos formais a serem trabalhados.
- III. Os professores entrevistados afirmam que procuram desenvolver os valores através do exemplo pessoal; do exemplo de celebridades; de figuras históricas; de fatos do cotidiano sejam eles do mundo, do país, da escola e ou da sala de aula; dos conteúdos das disciplinas através da contextualização e da interdisciplinaridade; da sugestão de palestras, filmes, documentários, livros e sites; e divulgando e orientando os alunos para participarem de ONGs, de trabalhos comunitários, de entidades de classe, de partidos políticos, de grupos de jovens entre outros;

O questionamento sobre a avaliação dos valores foi encaminhado no sentido de articular a avaliação do professor na sua(s) disciplina(s) com a missão da escola, ou seja, formar uma pessoa participativa, autônoma, crítica e criativa. Todos os professores entrevistados afirmaram que avaliam os valores que os alunos possuem ou desenvolvem. No entanto, a forma de avaliar é diferente de professor para professor.

Alguns professores afirmam que a missão da escola é levada em conta na avaliação, normalmente, quando se está em discussão a aprovação, a reprovação, transferência e/ou suspensão de alunos.

Um professor afirmou que valoriza os valores dos alunos, mas que isso não é levado em conta na nota final do aluno, pois diferente da nota de uma prova, por exemplo, uma nota sobre um valor ou sobre os valores seria muito subjetiva, logo, haveria muito risco de ser injusto não só com um aluno, mas com todos os alunos.

Os outros professores afirmam que na nota final do aluno seja semestral ou final, são acrescidos pontos quando os mesmos apresentam valores considerados positivos pelos mesmos, como por exemplo: participação, presença e respeito aos colegas. Questionados sobre qual seria o peso dessa avaliação na nota final ou a quantos pontos isso equivaleria na nota final do aluno, considerando que a nota varia de 0 a 10, os professores afirmaram que não saberiam responder. Perguntados se esse sistema de avaliação está claro para o aluno, a maioria dos professores afirmou que não.

Por fim, sobre o registro do trabalho desenvolvido no que se refere à formação em valores, os professores, exceto aqueles das disciplinas que abordam essa questão (ética, filosofia, sociologia), afirmaram que raramente registram no diário de classe. Alguns afirmaram que anotam nos cadernos pessoais, pois não teriam sido orientados para anotar nos diários de classe. Outros afirmam que o diário de classe é para registro específico dos conteúdos disciplinares. Um professor teme ser considerado como um “matador de aula” se registrar no diário de classe esse tipo de atividade. Outros, afirmaram que nunca haviam pensado sobre isso ou sobre a importância desse tipo de registro.

Sobre o processo de avaliação, todos os professores afirmaram que nos seus programas de ensino está escrito que a avaliação é qualitativa e quantitativa, ou seja, a avaliação é resultado do desempenho cognitivo, afetivo e atitudinal do aluno. Todos afirmam, também, que explicam o sistema de avaliação logo no primeiro ou nos primeiros encontros com os alunos; alguns afirmam que durante as aulas costumam lembrar constantemente aos alunos sobre como eles estão sendo avaliados; também há aqueles que, antes de emitir a nota final, discutem com os alunos a nota dos mesmos, os alunos opinam e naqueles casos em que o aluno sente-se injustiçado o professor reavalia ou dá uma nova chance ao aluno. Sobre o registro da sistemática de avaliação no diário de classe, no entanto, a maioria afirma que não faz.

4.3 Discussão dos resultados

Seria muita pretensão de nossa parte considerar que a revisão de literatura e as entrevistas feitas, fossem suficientes para que, ao nos referir as conversas que tivemos com nossos colegas de trabalho, utilizássemos a expressão “análise das entrevistas” na

verdadeira acepção do termo. Todo o contexto que cerca o trabalho do professor associado às questões pessoais e de formação, às questões específicas da EAFC e ainda, às questões inerentes à própria pesquisa não nos permitem afirmar que as entrevistas⁵⁵ foram capazes de desvelar os sentimentos mais íntimos dos professores sobre o assunto debatido, a ponto de fazermos uma “análise” dos mesmos. Também porque, a metodologia utilizada nas entrevistas permitiu que, no diálogo estabelecido, os professores tivessem a liberdade de aprofundar a discussão dos assuntos de acordo com seus interesses, desse modo, o roteiro das entrevistas não obedeceu a uma seqüência uniforme.

Pretendemos, até pelo volume de informações obtidas nas entrevistas, traçar um diagnóstico sobre trabalho desenvolvido na escola no que se refere à formação em valores a partir de considerações comuns dos entrevistados. Cabe lembrar, no entanto, que os assuntos debatidos nas entrevistas foram delimitados pelo pesquisador, e como tal, atendem por um lado aos anseios do pesquisador e, por outro, representa a posição de um grupo específico de professores. No estudo proposto, não foram investigadas as opiniões dos diretores, dos técnicos administrativos ou dos alunos da EAFC, tampouco de pais, especialistas, autoridades ou demais pessoas da sociedade, assim, temos clareza das limitações do mesmo. Acreditamos que a escola precisa ser pensada coletivamente, por todos seus freqüentadores habituais (professores, técnicos, alunos e pais), por todos aqueles que se interessam pelo futuro da sociedade e da humanidade, mas ela também precisa ser pensada a partir de seus processos pedagógicos e gerenciais, de seus recursos humanos e estruturais, de suas relações internas e com a comunidade, entre outros elementos.

Consideramos o estudo como um exercício para subsidiar uma discussão mais aprofundada e abrangente, sobre a estrutura e funcionamento da escola no que se refere à formação em valores. Até porque, como afirma Freire (19779, p.21), “é transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário”. É ilusão acreditar que ações isoladas transformarão, de modo significativo, a realidade das escolas. As mudanças só têm possibilidade de produzir um resultado significativo nas escolas quando feitas no conjunto da escola e em conjunto por aqueles que vivem na escola e da escola. É a partir dessa perspectiva que fazemos as nossas considerações.

Em relação aos valores considerados pelos professores como fundamentais nas relações interpessoais, foram citados, em média, de cinco a seis valores por professor. O

⁵⁵ Haguette (2005, p.91) afirma que aqueles que fazem parte de organizações como comunidades, sindicatos, etc, percebem a entrevista como uma armadilha para “fazê-los falar” sobre coisas ou pessoas, o que pode comprometê-los.

que chamou a atenção no depoimento dos professores foi a ênfase dada aos valores respeito e honestidade. Todos os entrevistados afirmaram esses valores como fundamentais nas suas vidas pessoais e nas suas práticas profissionais e, mais que isso, diríamos que além de princípios são desejos dos professores. Eles não só acreditam e defendem esses valores como eles querem reciprocidade. É como se os mesmos clamassem por respeito pessoal e profissional, por honestidade nas relações pessoais, na escola, nas instituições públicas, nos diferentes governos, nas empresas entre outros.

É interessante observar que se considerarmos a honestidade e o respeito, como valores comuns a todos os professores; a justiça, a liberdade, o diálogo e a tolerância como valores comuns à maioria dos professores; e a amizade, o amor pelo outro de forma radical, a autenticidade, a autonomia, a auto-disciplina, a bondade, o caráter, a coletividade, a compreensão, o cuidado com o outro, a dignidade, a doação, a educação, a ética, a felicidade, a inclusão do outro, a integração, a irmandade, a moral, a partilha, a comunhão nas relações, a paz, o querer, a sinceridade, a superação pessoal, o trabalho, a família, a vida e tudo que faça bem ao ser humano, como valores específicos de cada professor, podemos afirmar que o conjunto de valores considerados como fundamentais nas suas práticas pessoais e profissionais se constituem nos mesmos propostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que por sua vez, como afirma Machado (2004,p.20), estabelece o direito à cidadania a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, credo ou posses. Por outro lado, o conjunto desses valores podem servir de horizonte e de reguladores de uma escola democrática como propõe Puig (2000,p.30):

Uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Finalmente, uma terceira linha de valores estará constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação.

Sobre a relação entre educação e valores, as afirmações dos professores mostram que para eles, as relações pessoais e as práticas pedagógicas são feitas a partir de valores nos quais os professores e os alunos acreditam, sendo assim, afirmam que o desenvolvimento de valores é inerente às práticas da escola. No entanto, ao refletirmos sobre as afirmações dos professores, tendo como referência as vias de formação proposta

por Puig, observamos que talvez em relação à via pessoal, nem todos os professores tenham percebido a dimensão da formação em valores na sua prática educativa, na sua conduta pessoal, nas relações que estabelecem com os alunos, nas metodologias de ensino e/ou nos sistemas de avaliação que utiliza; por outro lado, pela via curricular a formação em valores não está estabelecida de forma sistematizada no projeto escolar, no seu programa de ensino e tampouco no seu plano de aula.

Essa aparente contradição entre aquilo que os professores acreditam e o não planejamento disto na escola (projeto, currículo e prática pedagógica) estaria intimamente ligada à formação acadêmica dos professores e a estrutura e funcionamento da escola (do modo específico a EAFC). De modo, que o professor tem clareza da necessidade de um trabalho de formação de valores, percebe que essa é uma preocupação coletiva da escola, mas que, paradoxalmente, o projeto escolar, os programas de ensino ou os planos de aula tratam essa questão de modo superficial ou, às vezes, nem tratam. Como essas situações estão presentes no cotidiano escolar e na maioria das vezes é preciso enfrentá-las, manifestar-se ou decidir-se, os professores nessas situações adotam uma postura a partir dos valores em que acreditam ou uma postura a partir do senso comum. Isso fica claro quando os professores afirmam que na EAFC, de modo informal, a sala de professores tem se constituído no fórum de debates acerca de questões relacionadas à formação de valores e que essas discussões favorecem a reflexão e auxiliam na tomada de posição sobre a conduta e as atitudes dos alunos, os problemas e as medidas disciplinares adotadas pela escola, os conteúdos morais e a metodologia a ser desenvolvida, entre outros.

Há, no entanto, um fator de implicações imensuráveis na relação entre educação e valores na EAFC, qual seja, a estrutura e o funcionamento da escola. Os entrevistados demonstraram, alguns com muita ênfase por sinal, que as condições da escola fazem com que nela essa relação seja complexa, complicada e controversa.

Primeiro, porque a EAFC pode ser considerada uma escola integral, na verdadeira acepção da palavra, pois ela é ao mesmo tempo a casa e a escola de cerca de 300 alunos, por no mínimo três anos. Nela, literalmente, é a associação entre teoria e prática que garante seu sustento. Logo, se por um lado ensinar implica a produção animal, a produção vegetal e a produção agroindustrial, por outro, sob o lema do “aprender para fazer e fazer para aprender”, os alunos, em sistema de rodízio, trabalham o ano inteiro (finais de semana, feriados, férias). Segundo, porque seu funcionamento é feito com inúmeras regras: regras formais e informais. As regras formais são aquelas documentadas: para alunos que moram na escola; para alunos que não moram escola; para as alunas; para uso dos

alojamentos, do refeitório, do ginásio de esportes, da biblioteca, da sala de DVD; para os setores de produção, entre outras. As regras informais não são documentadas, mas normatizam muitas relações na escola, principalmente, as existentes entre os alunos.

Nesse contexto, no qual a formação do aluno se processa de diferentes formas, com a intervenção de diferentes pessoas e a partir de valores nem sempre comuns, as condições para educar ou para doutrinar são extremamente sedutoras e perigosas. Os questionamentos feitos pelos entrevistados refletem essas preocupações e angústias. Eles afirmam que está cada vez mais difícil desenvolver os valores universalmente desejáveis junto aos alunos; que tem consciência da não neutralidade do processo educativo; que uma das funções da escola é o desenvolvimento de valores; que sentem muita dificuldade para lidar com a formação em valores; e que não percebem uma linha norteadora na EAFC para o tratamento dessa questão.

Ao associar a função da educação, a função da escola e as condições específicas da EAFC, os professores foram fazendo várias perguntas durante as entrevistas, dentre as quais destacamos: Qual é efetivamente o papel da escola e do professor? O que ensinar e como ensinar numa escola desse tipo? Até que ponto a escola tem o direito de intervir na formação dos valores que a família já desenvolveu ou vem desenvolvendo junto ao aluno? A escola deve reafirmar, contradizer ou questionar os valores familiares? Com alunos dessa idade, é possível trabalhar novos valores? Quais os valores a serem trabalhados com alunos que estão na adolescência?

Assim, o cotidiano escolar e a convivência com tantas questões para as quais não se encontram respostas e outras tantas para as quais não se buscam respostas efetivas, favorece a adoção de uma prática pedagógica assentada no senso comum. Nesse sentido, a postura dos professores corrobora o que Benincá (2002, p.91) afirma sobre senso comum:

Não há dúvida de que o fato de o senso comum ser prático e capaz de disponibilizar os sentidos para o agir humano o faz forte e resistente. Nada há de mais seguro e prático do que o senso comum em sua ação orientativa ao agir humano, o qual, para qualquer interpelação e interrogação, disponibiliza uma resposta, que pode ser científica e filosoficamente correta; contudo, o senso comum também pode oferecer outra resposta com base em sua consciência prática, visto que o que lhe interessa é a possibilidade imediata de oferecer uma resposta. O critério não é a veracidade da informação, nem a cientificidade do conhecimento, mas sua “praticidade”.

Essa prática pedagógica, no entanto, corre o risco de gerar uma atitude conformista do professor em relação ao ambiente escolar, às práticas institucionais e até mesmo sobre sua própria prática pedagógica, configurando uma das características daquilo que Freire (1979, p.40) chama de consciência ingênua “revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais”.

Desse modo, o exercício reflexivo contínuo sobre o fazer pedagógico é o que dá possibilidade ao professor de encontrar respostas para as questões do cotidiano escolar. Se tanto o professor quanto aluno, ao se encontrarem na escola, dia após dia, são historicamente, biologicamente e intelectualmente seres diferentes, as respostas para os problemas de ontem podem não ser as mesmas para os problemas do hoje. Pensar o ser humano como inacabado e novo é pensar-se inacabado e novo, o aluno como inacabado e novo, a escola como inacabada e nova, implica pensar em possibilidade ou na educação como possibilidade com afirma Paulo Freire (1997). Desse modo, as experiências pessoais e profissionais dos professores por mais significativas que sejam podem não comportar as soluções para os desafios do cotidiano, mas podem oferecer possibilidades para entender o outro, a si próprio e quiçá possibilitar a construção de um outro ser, de uma outra escola e de um outro mundo. Essa é uma responsabilidade dos educadores, pois como afirma Hannoun (1998,p.9), “os educadores têm em comum com economistas, políticos, urbanistas, geneticistas e outros transformadores possíveis da humanidade a responsabilidade pelo futuro desta”.

No segundo tópico, buscou-se identificar a partir da perspectiva dos professores os valores que os alunos apresentam ao ingressarem na escola, que apresentam durante o desenvolvimento do curso e aqueles que os alunos apresentam ao concluir o curso. Acreditamos, pois, que o confronto dos valores dos alunos nos diferentes momentos do percurso escolar é uma possibilidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola.

De modo geral, para os entrevistados, os valores dos alunos ao ingressarem na escola não são os mesmos durante a realização e nem os mesmos ao concluir o curso. Se ao ingressar na escola, os valores dos alunos podem ser associados à vida rural ou do interior das cidades, de onde vêm a maioria dos mesmos, ao final do curso os valores que os professores percebem nos alunos, estariam mais próximos daqueles percebidos nos alunos oriundos de cidades ou de grandes centros. Para os professores, muitos dos alunos que ao ingressar na escola eram responsáveis, honestos, disciplinados, respeitadores, humildes e

solidários, ao final do curso são irresponsáveis, indisciplinados, arrogantes e individualistas. Esse diagnóstico na EAFC se assemelha àquele feito por Abramovay e Castro (2003, p.457), que após investigarem as concepções dos professores de ensino médio sobre os alunos do ensino médio afirmam que os alunos, na sua maioria, são honestos, pacíficos, ordeiros, generosos, respeitosos, possuem espírito de luta e adaptabilidade; são mais rebeldes do que obedientes e mais malandros do que estudiosos. Do outro lado, La Taille (2006, p.174) investigou os valores de estudantes do ensino médio na cidade de São Paulo, e esses, ao serem questionados sobre como percebem a resolução dos conflitos no mundo de hoje, a maioria, afirmou que os conflitos são resolvidos com a agressão e não com o diálogo. Para o autor, “o jovem de hoje pensa mais viver em um mundo de possíveis adversários agressivos do que em um mundo de possíveis companheiros dispostos a dialogar quando há conflitos”.

Alguns dos professores entrevistados que atuam há mais tempo na EAFC, afirmam que o número de alunos que apresentam esse mudança de atitude e de comportamento ao longo do curso tem sido cada vez maior. Isso estaria ocorrendo devido à idade média dos alunos (cada vez mais novos), pela educação que trazem de casa (os pais estão mais ausentes), pela influência dos meios de comunicação e do maior acesso as informações (inclusive as más), pela ausência de limites (tanto em casa quanto nas escolas) e pelo fato de que muitos desses alunos não estão na EAFC de livre e espontânea vontade. Essa percepção dos professores da EAFC, também foi percebida por Zagury (2006, p.88) ao realizar uma ampla pesquisa no País com professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No estudo, os professores afirmam que manter a disciplina é a maior dificuldade encontrada nas salas de aula e que as causas dessa dificuldade são pela ordem: “Os alunos não tem limites, são rebeldes, agressivos, faltam com respeito ao professor; falta de educação e excesso de liberdade familiar; bem como falta de compromisso, interesse e apoio da família”.

Para Aquino (2003, p.10-12), que discute a indisciplina nas escolas, os professores, de modo geral, suspeitam de algumas causas do comportamento dos alunos. Suspeitam que o questionamento as normas e valores impostos pelo mundo adulto seja um fenômeno (rebeldia) típico da adolescência; suspeitam que a agressividade esteja relacionada ao ambiente familiar (as novas estruturas dos casais, a desunião dos casais, o pouco tempo com os filhos, o não acompanhamento escolar, a ausência de limites); suspeitam da influência dos meios de comunicação aos quais as novas gerações estão sendo expostas. Por fim, como não sabem administrar o comportamento (dialogar?, punir?, encaminhar?,

ignorar?) os professores suspeitam que “em certas ocasiões limítrofes, nada restaria aos educadores além das inevitáveis exclusões”; suspeitam que ao centrar os esforços em tornos dos “alunos problemas” é possível “livrar os alunos medianos de serem corrompidos por hábitos infames, avessos aos bons costumes”; por fim suspeita-se que o “futuro reservado a nossos alunos é, no mínimo, temeroso uma vez que a escola poderia fazer muito pouco, ou quase nada , contra a degradação da sociedade contemporânea, simbolizada pela indisciplina generalizada das novas gerações” .

Sobre a influência e o poder dos meios de comunicação na formação dos adolescentes, a visão dos entrevistados, se aproxima daquela de Max Horkheimer citado por Ilva (2002,p.82), que muito antes do advento da internet já percebia a força dos meios de comunicação na formação da personalidade.

Outro aspecto que impediria a formação de uma personalidade autônoma, estaria na “indústria do entretenimento”, representada sobretudo pela televisão, rádio e propaganda, os quais conduzem as crianças a identificar-se com valores em constante mutação. Nessas circunstâncias, poucas são as idéias que tem um caráter permanente e são apresentadas de maneira caricaturada e vaga.(....) Assim os modelos de comportamento e valores divulgados pela mídia figuram como efêmeros e muitas vezes contraditórios, impossibilitando à criança e ao adolescente experimentarem imagens consistentes e reais de uma maneira mais profunda, que pudessem servir como referência na vida adulta.

Esse diagnóstico sobre os valores, atitudes e comportamentos dos alunos poderia encerrar a discussão não fosse pelo fato de que os estudos e análises citadas terem sido feitos tendo como referência os alunos de escolas não integrais. Nas escolas integrais, como é o caso da EAFC, outros fatores são determinantes na formação do aluno, outros fatores contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes. Em nosso estudo, os professores entrevistados enfatizaram que as relações pessoais entre os alunos da escola exercem uma grande influência na formação do aluno.

Na EAFC, os alunos convivem com dois tipos de relações: uma que é estabelecida na própria série/turma/quarto e outra que se estabelece com os alunos de séries diferentes. A relação entre alunos de mesma série/turma/quarto seria mais horizontal, cordial, fraterna e solidária (para se protegerem ou até para agredirem os alunos seriam mais solidários entre si); já na relação entre alunos de séries diferentes, prevalece a lei da série mais avançada, ou seja, a 3ª série, a 2ª série e a 1ª série, pela ordem, são os detentores do poder na escola, principalmente no alojamento. De modo informal, obviamente, os alunos que

estão na terceira série estabelecem normas, condutas, territórios, reivindicações, trotes, entre outros, sendo que essa prática, de tão arraigada na escola, já se constitui numa espécie de sub-cultura, na definição de um dos entrevistados.

As opiniões dos professores sobre as relações hierárquicas na escola ajudam entender a convivência do alunado, ao mesmo tempo em que revelam preocupações e possibilidades de atuação. A maioria dos entrevistados aponta para as relações hierárquicas como o fator principal nas mudanças dos valores dos alunos; um afirma que essas relações hierárquicas já foram piores e hoje estariam um pouco melhor; outro, afirma que o aluno, ao ingressar na escola, não tem força para lutar contra as regras impostas pelos alunos veteranos, assim na primeira e segunda série, por medo de retaliação ou de agressão, ele aceita ser humilhado, ofendido e às vezes até agredido, mas, ao chegar à terceira série, ele fará as mesmas coisas contra os alunos das séries anteriores; outro, afirma que é durante esse processo que o aluno passa a rever os valores trazidos de casa e passa a adotar aqueles do convívio escolar, pois a convivência no espaço escolar é feita a partir de um código oculto de conduta, pelo qual, a denúncia de um aluno, por exemplo, subentende a denúncia de uma sala, de um quarto e até mesmo de uma série toda.

Haveria no ambiente, que às vezes extrapola a escola, uma ameaça velada aos alunos que se mostram contrários às irregularidades, às ameaças ou às agressões cometidas a si próprio ou aos colegas? Nesse ambiente os alunos estariam sentindo-se mais rodeados de inimigos do que de amigos? De modo que para conviver na escola, o aluno precisa optar entre os valores trazidos de casa, aqueles desenvolvidos pelos professores nas salas de aulas, aqueles dos quais os diretores falam e aqueles implícitos nas relações que se estabelecem na escola e, por motivos que suspeitamos, os alunos optam pelos últimos, mesmo que muitos deles possam ser considerados como contra-valores. Essa atitude dos alunos corrobora os dados levantados na pesquisa, já citada, de La Taille, sendo que nela, ao investigar a influência dos amigos como fonte de valores, ficou evidenciada, de maneira significativa que, para os jovens, os amigos são menos influentes que os pais, mas mais influentes do que professores, mídia, etc.

Ao serem questionados sobre as possibilidades de intervenção ou não nessas relações, os professores afirmaram que a intervenção é uma das condições para garantir à escola como um espaço de formação moral e intelectual, não intervir significa a conivência e o aval da escola ao desrespeito dos direitos básicos do ser humano. Alguns professores afirmaram que, historicamente, as medidas adotadas pela EAFC no tratamento dessas questões são de cunho punitivo e que essa postura da Escola ao invés promover a

integração e o diálogo entre os alunos, tem servido para reafirmar as próprias posições intolerantes, preconceituosas e agressivas dos mesmos. Eles também afirmam que o tratamento das causas geradoras da animosidade entre os alunos tem sido apenas paliativo e para questões pontuais, como por exemplo, o trote. Não existiria na escola um projeto para que a curto, médio ou longo prazo, a cultura da exclusão, do confronto e da segregação seja substituída pela cultura do cuidado com o outro, da convivência harmoniosa e da conciliação. O que Boff (2005, p.30) escreve sobre um futuro de esperança para todos, sintetiza os anseios dos professores a respeito das relações entre os alunos. “Ao paradigma do inimigo e do confronto, precisamos contrapor o paradigma do aliado, do hóspede e do comensal. Do confronto devemos passar à conciliação e da conciliação chegar à convivência e da convivência à comunhão e da comunhão à comensalidade”.

No terceiro tópico são analisados os valores nos documentos oficiais nacionais: LDB e DCN; nos documentos da EAFC: PDI, PPP e Plano de Curso, Regimento Interno e a relação entre os valores contidos nos documentos e o cotidiano da EAFC.

De modo geral, os professores entrevistados, sabem pouco sobre a legislação educacional e sobre os documentos da EAFC. Pelo relato, as discussões das quais a maioria dos professores participaram e participam sobre a legislação educacional foram para informar quais as leis estavam mudando; as discussões raramente foram ou são aprofundadas; e a reforma educacional e o “novo” ensino médio foram impostos nas escolas, tanto na EAFC, quanto nas escolas onde os professores estavam atuando. Assim, como a discussão praticamente inexistiu nas escolas, a maioria dos professores entrevistados não conhece os valores que a legislação preconiza.

É preciso muito cuidado ao refletir sobre as informações contidas nesse tópico pois, tanto a legislação, quanto a escola e as suas práticas administrativas e pedagógicas são históricas, logo, são resultantes de um processo complexo que envolve fatores pessoais, ideológicos, políticos, econômicos, culturais, sociais, entre outros. Por outro lado, a oficialidade de uma escola se concretiza no atendimento aos parâmetros legais de um sistema, no caso da legislação educacional, assim a relação entre escola e legislação é jurídica. Como tal, essa relação pode ser dialética, de submissão ou de confronto; no entanto, o que pretendemos salientar é a necessidade de um conhecimento “mínimo”, por assim dizer, de ambas as partes: do legislador em relação à escola e da escola, no caso o professor, em relação à legislação.

Dentro dessa perspectiva, o direito e a liberdade que o professor tem para concordar ou discordar daquilo que a legislação preconiza está intimamente relacionado ao estudo, ao conhecimento, a investigação e a avaliação que o professor faz da mesma. Essa é a condição para que se possa, como afirma Nóvoa (2002,p.29), ir além dos discursos de superfície.

É preciso um extremo cuidado para não confundir a análise de um problema com a defesa de uma causa. É preciso ir além dos “discursos de superfície” e procurar uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos. Estudar, Conhecer, Investigar. Avaliar. Caso contrário, continuaremos reféns da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão colectiva, informada e crítica.

Nosso propósito não é defender a legislação nem tampouco os documentos escolares, defendemos sim que o professor, além das questões didáticas e específicas de sua disciplina de ensino, deve conhecer de modo mais aprofundado, os outros fatores que resultam ou tem implicações no processo educativo, tais como: as leis educacionais gerais do País, Estado e Município; as leis específicas para os níveis ou modalidades de ensino na(s) qual(is) o professor atua; o projeto político pedagógico da escola; os planos de cursos em que o professor se insere; o regimento escolar; a organização e a estrutura de funcionamento da escola, entre outros. Ocorre, que em função da história educacional e das condições salariais e de trabalho o professor brasileiro ainda permanece sendo um executor de atividades escolares, alguém a quem é delegada a função de “dar aulas”; pensar sobre a legislação, a finalidade, a estrutura e funcionamento da escola continua sendo, na maioria dos casos, uma tarefa para diretores, supervisores, administradores e “especialistas” em educação.

Essa separação do trabalho escolar, os regimentos escolares, a forma de administrar as escolas assim como a formação de professores, ainda apresentam resquícios do regime militar ao qual o País foi submetido. E isso é tão presente que mesmo dez anos depois da aprovação da LDB a realidade educacional brasileira permanece quase intacta. Nesse período, pós LDB, o País aumentou o número de crianças nas escolas, diminuiu o analfabetismo, aumentou a oferta de cursos superiores, aumentou os investimentos na educação, todavia os números sobre a educação brasileira nas propagandas oficiais não podem ser vistos para além das finalidades das propagandas, qual seja, agradar, seduzir e,

às vezes, até mesmo enganar (vide a propaganda enganosa) para vender um produto ou uma idéia. No caso brasileiro, a magia dos números termina quando a qualidade do ensino é submetida às avaliações nacionais ou internacionais⁵⁶. Daí, é possível supor que a nação tem sido vítima da propaganda enganosa e isso seria condenável por todos os aspectos. No entanto, se não fomos vítimas de propaganda enganosa e os números são indicativos reais da situação educacional brasileira, então estamos diante de um grave caso de incompetência administrativa pública de autoridades e gestores e de incompetência pedagógica de escolas e professores e isso representaria o estado de calamidade ao qual a nação se encontra. O que se percebe é que independente da causa, a realidade educacional do País permanece imutável é como se estivéssemos parados no tempo há dez, vinte ou trinta anos quem sabe.

Esse diagnóstico impreciso, inexato e incompleto longe de ser percebido como derrotista (“perdemos a luta”), catastrófico (“é o fim da escola ou do professor”) conformista (“as coisas são assim mesmo”) ou passivo (“um dia as coisas serão melhores”) tem o propósito de situar o professor no contexto educacional e, ao mesmo tempo, de reafirmar a necessidade de uma prática profissional e pedagógica que extrapole o plano de curso, a sala de aula e o ambiente escolar, pois não acreditamos que se possa discutir a prática pedagógica sem levar em conta o contexto histórico, político, social e/ou ideológico na qual está inserida.

Sobre a LDB, as DCNs e os PCNs, entre outros documentos, já foram produzidos estudos, discussões e livros que apontam suas fragilidades e possibilidades. Claro, que não necessariamente, o professor precisa ter conhecimento dessas produções, no entanto, entendemos que o professor deve ter conhecimento dos documentos que regulamentam a educação no país, naquelas questões que dizem respeito a sua área de atuação, assim como dos documentos que regulamentam o funcionamento da escola em que atua. A propósito, muitos professores afirmaram que os documentos da escola deveriam estar em local de fácil acesso, tanto para alunos, como para pais e professores.

As entrevistas nos permitem afirmar sobre o tópico em questão que os professores entrevistados, de modo geral, sabem pouco da legislação educacional e dos documentos

⁵⁶ Segundo Gustavo Ioschpe, na última edição, do teste Pisa, da OCDE, que testou jovens de 15 anos de quarenta países. O Brasil ficou em posição de destaque, ainda que não pelos motivos desejados: amargamos o último lugar em matemática, o penúltimo em ciências e o 37º em leitura. Disponível em: <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1596&Itemid=2> Acesso em 20 jan. 2007.

escolares; concentram seus esforços na obtenção dos objetivos e no desenvolvimento dos conteúdos definidos na ementa de sua(s) disciplina(s); e não conseguem estabelecer uma relação entre a legislação educacional e os documentos escolares no que se refere à formação em valores.

Não conhecer a legislação educacional pode ser considerado como um mal menor quando comparado ao desconhecimento dos documentos escolares, mas revela uma possível inconsistência no trabalho desenvolvido. Se os objetivos, as metas, os projetos, as metodologias, as formas de avaliação da escola, entre outras, não são resultados de uma ampla discussão escolar ou se a comunidade escolar além de não ter discutido também não conhece esses propósitos, é possível que o trabalho desenvolvido na escola, por melhor intencionado que seja, não saiba “para onde vai”. Aliás, essa era a situação da maioria das escolas investigadas por Zagury (2006,p184.), tendo em vista que constatou que “menos da metade das escolas (40%) faz planejamento geral e a maioria utiliza(60%) o conhecido e velho plano de aula”.

Quando questionados sobre a origem dos valores que norteiam suas práticas educativas, os professores fizeram menção aos valores trazidos de suas famílias. Essa posição dos professores entrevistados da EAFC, assemelha-se à posição dos professores de séries iniciais entrevistados por Shimizu citado Menin(2002, p.199) .

Uma pesquisa realizada por Shimizu(1998) onde foram entrevistados quarenta professores das séries iniciais da rede pública numa cidade do interior paulista constatou-se que esses pouco conheciam qualquer teoria psicológica que lhes desse base para realizar alguma educação moral em seus alunos e se utilizavam, na grande maioria, de crenças, do senso comum para decidir o que é moral, imoral ou como educar moralmente.

Sobre a relação entre a formação em valores prevista nos documentos escolares, nos discursos e o cotidiano da escola, fica evidente para os professores entrevistados que muitos dos problemas de administração, de relacionamento pessoal e disciplinares são causados pela contradição entre o que se fala e o que se faz, associada às desavenças políticas internas da escola. Para Benincá (2002, p.108), esses conflitos de lideranças concedem uma certa dinâmica à vida comunitária.

As lideranças orgânicas normalmente sustentam entre si conflitos internos provenientes de atitudes autoritárias, seja daquelas pessoas que sempre exerceram o poder, que o desejam e lutam para sobreviver como autoridade, seja das lideranças emergentes, portadoras de novos projetos sociais e políticos e de outras visões de mundo, mais adequadas às novas gerações. Esses conflitos são permanentes nas comunidades e concedem uma certa dinâmica à vida comunitária.

Para alguns dos entrevistados, essa tensão entre as lideranças da escola não é recente, mas com o processo eleitoral da escola, no ano de 2005, essas divergências teriam se ampliado a ponto de comprometer o andamento da instituição. No processo eleitoral, teria havido disputa pela direção e pelos cargos, mas não teria havido disputa por um projeto de escola. Não teria sido discutido um projeto para o futuro da escola, mas ainda assim professores, técnicos e alunos, teriam sido usados ou pressionados a aderir a um ou outro grupo que disputavam o poder da escola: aqueles que estavam ou aqueles que gostariam de estar no poder.

As escolas da rede federal possuem, quando comparadas as escolas municipais, estaduais e até mesmo da rede particular de ensino, uma grande autonomia pedagógica, administrativa e financeira; são as consideradas pelo Ministério da Educação como “ilhas de excelência”⁵⁷. No entanto, mesmo com todas as condições favoráveis essas escolas enfrentam tantos problemas quanto às outras escolas, sejam públicas ou privadas. Acreditamos que grande parte desses problemas deriva da própria estrutura organizacional das mesmas, que conta com uma quantidade significativa de funções e, além disso, para 25% (vinte e cinco) dessas funções são pagos valores significativamente maiores que para as demais. No nosso entendimento, desde 1998, quando o Governo Federal estabeleceu nas escolas agrotécnicas federais a estrutura organizacional vigente, assim como os valores a serem pagos aos ocupantes das funções, a disputa pelo poder e por cargos vem se acentuando, trazendo com isso sérias implicações para o bom funcionamento das escolas, o que só se ampliou com a legalização do processo de eleição direta nas escolas.

Como os interesses pessoais teriam sido postos acima dos interesses coletivos da escola, as conseqüências de tais disputas seriam visíveis nas relações entre os diretores,

⁵⁷ “Essas escolas foram, ao longo do tempo, destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de alta qualidade, sendo consideradas “ilhas de excelência”, especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=233>> Acesso em 12 jul. 2007.

coordenadores, chefes de setores e a comunidade escolar, tendo em vista que as autoridades são aceitas pela comunidade escolar, contudo, não recebem apoio suficiente para a implantação dos projetos. Para alguns professores que chegaram à EAFC após o processo eleitoral, esse mal estar é presente nos diferentes ambientes da escola, entre os próprios professores, entre professores e técnicos, entre professores e alunos. Esse tipo de relação, Benincá (2002,p.108) chamou de liderança “estranha” à comunidade.

Já outros agentes, aparentemente, são aceitos pela comunidade, contudo não lhes presta adesão em suas decisões. Esta recorre ao princípio da subalternidade, calando-se quando da tomada de decisão e omitindo-se quando da execução; às vezes sente-se ameaçada pela autoridade estranha. Nesse caso, presta apoio às lideranças na hora da tomada de decisão, mas utiliza-se da ambigüidade de comportamento e age posteriormente, “como se não tivesse prestado adesão”; não briga nem se confronta com a autoridade.

Como nas escolas da Rede Federal o processo de eleição direta para Diretores é recente⁵⁸, é possível que a situação percebida na EAFC, seja comum às outras escolas. Na escola, assim como na sociedade, muitas pessoas, ainda, atribuem à democracia o sinônimo de eleição e vive – versa. Para essas pessoas caberia aos eleitos e aos seus eleitores nas diferentes esferas e instituições a responsabilidade pela condução e execução dos projetos de interesses públicos. Diferente de outras instituições, uma prefeitura, por exemplo, na qual o prefeito, os vereadores e os secretários, realizam seus trabalhos em ambientes específicos, sendo que a população muitas vezes não tem acesso e no qual muitas vezes o contato entre os candidatos e os eleitores é feito a cada quatro anos; nas escolas o ambiente é único para professores, técnicos e alunos. Passada a eleição os professores, técnicos e alunos continuam dividindo o mesmo ambiente, às vezes a mesma sala e, às vezes, por um longo tempo. A eleição precisa ser vista sob todos os aspectos, inclusive, sobre as implicações pessoais e administrativas que acarretam numa instituição. Ao longo do tempo, a eleição para diretores soava como a reivindicação da própria democracia na escola, mas democracia é muito mais que eleição. É participação. É compromisso. É diálogo. É respeito ao diferente. É responsabilidade. Se as eleições nas escolas

⁵⁸ O Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/decreto/2003/D4877.htm> Acesso em 10 jun.2007.

reproduzirem os vícios que acompanham, principalmente, as eleições para prefeituras, governos estaduais ou governo federal, as escolas estarão perpetuando uma forma de fazer política extremamente condenada pelos intelectuais, incluindo os professores. Acreditamos que, como esse processo é recente nas escolas, as possibilidades de correção de percurso são maiores, mas não serão fáceis. De qualquer modo, não podemos perder de vista o que Saviani (2002, p.82) nos ensina: “no jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer”.

Nesse sentido, a reflexão sobre o projeto escolar, sobre os diferentes discursos (diretores, professores, técnicos), sobre o fazer pedagógico e administrativo, precisa ser permanente, pois a formação geral do aluno se engendra a partir desses fatores. Cenci (2007,p.503) afirma a esse respeito:

A escola não pode perder de vista que seu modo de organizar-se, suas atividades e seu ambiente interno são fatores educativos no sentido moral. O modo como valores, regras e atitudes são vivenciados repercute sobre o educando. As referências para o agir deste são constituídas a partir do tipo de relações vivenciadas nesse ambiente interpessoal e institucional, e tornam-se marcantes, positiva ou negativamente, para si. É bastante razoável supor que um ambiente saudável e com boa qualidade nas interações entre os agentes da escola tenha um papel extremamente significativo na formação moral dos educandos.

Na EAFC, os documentos apontam a democracia como um dos valores a serem desenvolvidos; os diretores e os professores se dizem democratas, no entanto, vários dos professores entrevistados questionaram os processos administrativos e escolares, as relações interpessoais e as próprias contradições na convivência democrática na escola.

No quarto tópico, procurou-se, a partir da perspectiva dos professores, investigar o desenvolvimento da formação em valores na EAFC e o trabalho desenvolvido pelos entrevistados no que se refere aos conteúdos, as estratégias utilizadas, a avaliação e o registro do trabalho.

A interpretação das entrevistas nos permite afirmar que para os professores entrevistados: a educação de valores na escola é de grande importância; eles não se sentem preparados profissionalmente para desenvolver esse tipo de educação; não existe e talvez nunca tenha existido na EAFC um projeto específico para o desenvolvimento de valores; e de modo assistemático a educação em valores é desenvolvida na EAFC.

Para os professores, mesmo que a missão e os objetivos especifiquem o desenvolvimento de determinados valores na escola, não existe na mesma, um planejamento formalizado para a obtenção desses valores. A formação nas escolas é essencialmente intelectual e mesmo se atribuindo às escolas o papel de formar moralmente as pessoas, isso nunca foi uma realidade palpável, mesmo na época da Ditadura Militar, quando havia a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica nas escolas, aliás, na época a pretensão nunca foi de educar, mas sim de doutrinar.

Outra questão, também histórica, que compromete a elaboração do planejamento escolar e o desenvolvimento da formação em valores na escola, estaria relacionada à formação dos professores. A maioria dos professores entrevistados afirmou que com a formação acadêmica que possuem não se sentem em condições de realizar esse tipo de trabalho. Os professores afirmaram que na graduação aprenderam a trabalhar o conteúdo específico de suas disciplinas, sendo que as questões relacionadas à psicologia da aprendizagem, à filosofia da educação, à legislação educacional e até mesmo à didática de ensino sempre ocuparam um local secundário dentro dos próprios cursos. Por outro lado, ao ingressar na carreira do magistério, essas lacunas não são preenchidas pelas escolas, nem tampouco por cursos de aperfeiçoamento (quase existem), assim o professor vai apreendendo através de leituras particulares e de conversas com os colegas, mas a prática pedagógica é feita, principalmente, a partir das coisas que ele professor vivenciou como aluno, das coisas em que ele acredita e também por ensaio e erro.

Os professores, ao mesmo tempo em que assumem suas dificuldades, também procuraram dividir essa responsabilidade com os coordenadores e diretores e da escola. De acordo com alguns dos professores, a inexistência de uma avaliação institucional faz com que a escola continue trabalhando do mesmo modo há muitos anos. A prática pedagógica e administrativa da escola continua sendo feita como se o advento da internet e da evolução dos sistemas de informação não fosse uma realidade, pois “damos aula, tratamos o aluno e procuramos resolver os problemas como há vinte anos”. Ocorre que o desenvolvimento das tecnologias de informação, associada ao desenvolvimento de tecnologias de outras áreas, tem provocado mudanças significativas no modo das pessoas viverem, de pensar, de se divertir, de estudar e de resolver problemas entre outras. Nesse sentido, caberia a administração escolar promover uma revisão na estrutura e funcionamento da escola e capacitar os professores e técnicos administrativos para que a educação na escola seja efetivamente de qualidade, contemporânea e de vanguarda. Estabelecer essa relação entre passado, presente e futuro, para que se possa pensar no projeto de escola a ser adotado, o

que só é possível com o engajamento e comprometimento da comunidade escolar, mas essencialmente da administração escolar. Como afirmou um dos entrevistados, a escola precisa saber do passado para formar o aluno para o presente e quem sabe para o futuro, o que a escola não pode é continuar preparando os alunos para o passado, para um tempo que já passou. A posição dos professores entrevistados vai ao encontro com as afirmações de Araújo (2002,p.209) de que existe uma diferença significativa entre aquilo que está escrito nos projetos pedagógicos e a preocupação no cotidiano escolar.

Os projetos pedagógicos da grande maioria das escolas, públicas e privadas, explicitam que almejam levar seus alunos e suas alunas à compreensão dos princípios democráticos que devem reger a sociedade e à construção da cidadania, mas me parece que suas práticas não são coerentes com os objetivos propostos. Na realidade concreta das escolas e das salas de aula o que vemos é uma preocupação quase que exclusiva com a transmissão de alguns dos conteúdos científicos acumulados pelas diferentes culturas e pela humanidade.

Por outro lado, a postura adotada pela escola no desenvolvimento da formação moral dos alunos configura o que Cenci (2007, p.503), chama de espontaneísta. Para o autor, as posturas adotadas em termos de educação moral nas escolas, que se fizeram e ainda se fazem presentes podem ser agrupada em dois grupos: as doutrinárias e as espontaneístas.

O que marca o posicionamento da escola no caso das posturas espontaneístas é o fato de se eximir de desenvolver explicitamente projetos de formação moral. O que caracteriza tais posturas é seu caráter assistemático, marcado pela ausência de clareza e de planejamento a esse respeito. Posturas doutrinárias, por outro lado, são pautadas na transmissão de valores, normas ou princípios como verdades prontas, absolutas. Nesse caso, diferentemente do que ocorre com as posições espontaneístas, a educação moral possui um espaço próprio dentro da grade curricular, pressupondo conteúdos e métodos determinados e alguém preparado para fazê-lo.

Outro ponto ressaltado pelos professores da EAFC que compromete a formação moral na escola, também enfatizado por Cenci (p.502), diz respeito à formação do professor para realizar essa tarefa: “a formação a esse respeito oferecida pelos cursos de graduação tende a ser incipiente, fragmentária, inexistente ou desenvolvida de modo indireto ou isolado, por meio de alguma disciplina de ética geral ou profissional.”

Sobre as questões relativas ao planejamento, estrutura e funcionamento, Puig (2000,p.32) afirma que uma escola democrática define-se pela participação da comunidade escolar no trabalho, na convivência e nas atividades de integração.

Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir.

Por fim, no que se refere ao trabalho individual dos professores, percebemos que todos afirmaram se preocupar com a formação em valores dos alunos. Mas, ao mesmo tempo, a maioria afirmou que essa preocupação é informal, no sentido, de não registrar nos documentos escolares, de não sistematizar atividades para serem desenvolvidos juntos aos alunos, dos alunos não estarem devidamente informados sobre os procedimentos adotados quanto à avaliação, entre outros.

O que se percebe, novamente, é um sentimento de despreparo para lidar com essas questões na escola e da inexistência de uma linha norteadora no projeto escolar que trate da formação em valores. Os professores, na maioria, afirmam que no discurso da escola existe essa preocupação com a formação em valores, mas na prática, esse discurso fica restrito as reuniões pedagógicas, pois no dia a dia, cada um faz as coisas do seu jeito.

Nesse sentido é possível pensar, a partir dos entrevistados, que a formação para a cidadania proposta na missão da EAFC não estaria ocorrendo e dessa maneira a escola não seria diferente da grande maioria das escolas. Para Araújo (2002, p.210), as escolas para contribuírem na construção de personalidades morais autônomas e para o exercício da cidadania precisam ser efetivamente democráticas, e as nossas escolas, na essência, são autoritárias. Segundo o autor as escolas e os professores, não conseguem enxergar o autoritarismo que permeiam as relações escolares.

Os conteúdos a serem estudados e as regras que regulam a convivência entre os membros da comunidade são previamente determinados pelos professores, assim como a eles também compete resolver os conflitos cotidianos, dizendo que está certo e quem está errado, quem sabe e quem não sabe.

Desse modo, não necessariamente de forma intencional, o professor se concebe como uma pessoa democrática e atua de forma autoritária no processo educativo. Assim, se os professores concordam acerca da importância e da necessidade da formação moral nas escolas, é necessário repensar sua prática educativa, numa perspectiva democrática, logo de diálogo. É através de um diálogo aberto e franco que as pessoas têm a possibilidade de se conhecerem e se respeitarem mutuamente; é através desse diálogo que se abrem as possibilidades de uma convivência harmoniosa; é através do diálogo que as possibilidades de confronto são minimizadas; e é através do diálogo que se exercita a democracia. A escola se constitui num dos melhores espaços para a cultura do diálogo e da democracia, nesse sentido o papel do professor é determinante na tradução dos conceitos teóricos de cidadania para uma prática cidadã em uma sociedade democrática.

Araújo(p.212) identificou diferentes aspectos que se inter-relacionam nos processos educativos democráticos: os conteúdos escolares; as metodologias das aulas; o tipo e natureza das relações inter-pessoais; os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola⁵⁹.

Sobre conteúdos o autor afirma que se a escola almeja a democracia e a formação de sujeitos éticos e competentes para o exercício da cidadania, precisa ter coragem e desejo político de reorganizar sua estrutura curricular, pois muitos dos problemas das escolas estariam relacionados à inadequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da grade curricular. Muitos conteúdos desenvolvidos nas escolas não despertam interesse, os alunos não entendem sua função para o dia a dia e às vezes, nem mesmo os professores. Segundo o citado autor, uma das formas de propostas de reorganização da escola, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos.” Nessa proposta, os conteúdos são trabalhados de maneira interdisciplinar e de transversal aos conteúdos tradicionais. Sobre a metodologia das aulas, o autor afirma que os objetivos podem ser atingidos por meio de aulas que incorporem metodologias dinâmicas, que trabalhem os conteúdos escolares utilizando, por exemplo, trabalhos e discussão em grupo, a representação dos diversos papéis sociais, e a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados. Sobre os valores, o autor afirma que como

⁵⁹ No artigo “O cotidiano escolar e a construção de personalidades morais” Ulisses F. Araújo e Valeria A. A. Araújo analisam de maneira detalhada cada um desses aspectos. In: SANTOS, G.A. & SILVA, D.J. (Orgs.) Estudos sobre Ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

vivemos numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como justiça, igualdade, equidade e participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma afirmação de Nóvoa (2002, p.28) tem nos acompanhado desde o início da investigação e possivelmente nos acompanhará por muito tempo: “O debate sobre a escola caracteriza-se, muitas vezes, por uma grande ligeireza e superficialidade. Quanto menos se estuda, mais certezas se declaram”.

Como conduzir e produzir um estudo sobre a escola que fugisse a essa caracterização feita pelo autor tem sido, desde então, ao mesmo tempo uma pergunta e um propósito. A pergunta diz respeito às certezas que nós, professores, tradicionalmente temos sobre educação, sobre a função da escola, sobre o papel do professor e poderia ser formulada da seguinte maneira: existe um tempo mínimo de atuação no magistério e/ou de estudos que nos permitam afirmar certezas sobre a escola? O propósito, por outro lado, é que nossa manifestação, qualquer que seja (verbal, gestual ou escrita), não seja considerada leviana nem tampouco superficial. Desse modo, nosso estudo não nos permite afirmar certezas, apenas respostas provisórias.

Nossa investigação, no primeiro momento, se propôs a identificar a formação em valores nas escolas a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental; no segundo momento, procuramos identificar através dos documentos escolares e da entrevista com alguns professores, a postura e os processos adotados pela escola e pelos professores para a formação em valores na EAFC; no terceiro momento, procuramos estabelecer relações entre os dois momentos anteriores, ou seja, a relação entre os processos de formação em valores dos quais fala a literatura e os processos de formação em valores no cotidiano da EAFC.

Buscando fugir da superficialidade procuramos limitar nossa investigação centrando-nos em alguns aspectos que consideramos mais importantes para o entendimento

dos valores vivenciados na escola em confronto com as proposições que emanam dos diferentes documentos que têm sido disponibilizados pela escola e pelos órgãos gestores da educação. Precisamos ressaltar, porém, que algumas dificuldades no aprofundamento do tema deveram-se ao fato que algumas temáticas de investigação extrapolaram a delimitação do próprio estudo e, por outro lado, muitas imbricações do tema não nos possibilitaram fazer uma reflexão mais detalhada sobre diversos aspectos que envolvem a formação de valores na escola. Ainda que não nos tenha faltado estudo e orientação, não nos sentimos em condições de afirmar muitas certezas sobre a formação em valores nas escolas e nem tampouco na EAFC. Mesmo porque, a investigação não ouviu todos os professores da escola (do ensino médio e da educação profissional); não ouviu diretores ou coordenadores da escola; não ouviu alunos; não ouviu pais, técnicos ou outros especialistas; devido a isso, as considerações do estudo foram feitas a partir de entrevistas com um grupo de professores e sobre questões propostas pelo entrevistador; a interpretação das entrevistas foi feita somente pelo entrevistador; e por fim, questões intrínsecas a pesquisa podem ter inferido no resultado final da mesma. É nesse sentido que nossas respostas são provisórias, parciais, incompletas, indicativas para novas reflexões e novos estudos.

Quem sabe em um futuro próximo a discussão proposta em nosso estudo possa ser aprofundada na EAFC, com toda a comunidade escolar, e então talvez, essas e outras respostas decorrentes do presente estudo deixem de ser menos provisórias. Esta é, aliás, uma de nossas primeiras conclusões: a escola precisa ser pensada em termos coletivos pois a qualidade de uma escola está intimamente relacionada à participação da comunidade escolar, à produção do sentimento de pertencimento à escola, ao cuidado que cada membro da comunidade dispensa ao outro e ao todo da escola como instituição. Uma escola de qualidade é aquela que satisfaz o professor, o aluno, os pais e a sociedade de forma homogênea.

O estudo nos fez acreditar, cada vez mais, no poder da escola e no poder dos professores na formação dos indivíduos. A escola, mesmo com todos os seus problemas é ainda uma das principais instituições capaz de contribuir com a formação intelectual e moral dos seus alunos e professores.

Nas escolas que funcionam em regime de internato, como é o caso da EAFC, esse poder assume dimensões ainda maiores, como ficou evidenciado ao fazermos o cruzamento das informações contidas na legislação e nos documentos oficiais da escola com as entrevistas dos professores.

Se considerarmos a formação de valores na EAFC tomando como referência as vias de formação propostas por Puig – interpessoal, curricular e institucional – percebemos uma relação contraditória entre as mesmas.

Na via interpessoal podemos destacar que: os professores têm ciência que sua prática educativa e sua postura pessoal têm implicações na formação dos valores dos alunos; as dimensões dessas implicações são percebidas de forma significativamente diferente; a formação acadêmica, a experiência no magistério, a experiência na EAFC, o projeto da escola, a estrutura e funcionamento da EAFC, são determinantes para a tomada de posição do professor acerca dessa questão; a precariedade da formação acadêmica do professor associada à inexistência de um programa de formação continuada acerca da educação de valores contribui, de forma decisiva, para que o seu desenvolvimento da educação em valores na escola deixe a desejar; de modo não sistemático ou planejado, os professores desenvolvem aqueles valores em que eles acreditam.

Na via curricular percebemos na análise documental que a formação de valores é praticamente ausente do currículo formal da escola, pois não consta nas ementas das disciplinas e tampouco nas outras atividades desenvolvidas; que para os professores a formação de valores é feito de maneira informal, principalmente, durante as aulas e, pela escola, é feita de modo pontual (normalmente em palestras) oferecida aos alunos.

Na via institucional é onde se revelam as maiores contradições: mesmo que a missão, a visão e os objetivos dos diferentes documentos da EAFC enfatizem o desenvolvimento de valores como ética, respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, convivência democrática e a tolerância, entre outros, não constam nos documentos as estratégias, as metodologias e/ou os projetos para o desenvolvimento desses valores; mesmo que o discurso dos diferentes atores da comunidade escolar seja na defesa dos valores universalmente desejáveis, as práticas administrativas validam e perpetuam contra-valores como a injustiça, o autoritarismo, a intolerância, o individualismo, entre outros; a organização e o funcionamento da escola favorece o desenvolvimento de contra-valores, principalmente entre os alunos; as relações entre os alunos são pautadas por valores diferentes daqueles propostos nos documentos escolares; a convivência dos alunos que moram na escola, principalmente, é estabelecida através de regras diferentes daquelas estabelecidas nos documentos escolares; haveria por parte da direção, dos professores e de técnicos da escola uma certa conveniência com essas regras.

Acreditamos que essas contradições presentes nas diferentes vias de formação associado à ausência da família, à idade dos alunos e às influências dos meios de

comunicação e também ao modo de viver na escola, têm contribuído de maneira significativa para a mudança nos valores percebida nos alunos no decorrer do curso. Assim, muitos alunos que ao ingressar na escola eram mais respeitosos, humildes, solidários e tolerantes apresentam-se mais competitivos, individualistas, intolerantes e arrogantes ao concluir o curso.

Ora, ninguém que passa pela escola consegue sair incólume diante das marcas de um, de alguns ou de todos os professores; ninguém passa com indiferença diante dos colegas, das normas das escolas, do tratamento recebido na escola, da estrutura física ou organizacional da escola. A escola ainda exerce um grande poder sobre nossa formação e a consciência desse poder é determinante na construção de um projeto coletivo para aqueles que passam pela escola.

Na EAFC não é diferente. As possibilidades de organização e funcionamento estão postas independentemente das propostas expressas no projeto escolar. Há nele presente um conjunto de valores, de ideais e de princípios que, *a priori*, a comunidade escolar reconhece como necessários e válidos.

O que constatamos é que nem sempre a escola tem clareza dos valores que precisam ser desenvolvidos com seus alunos e professores. Por isso, voltamos a afirmar que o que faz a diferença é o projeto da escola, ou seja, sua maneira de planejar, de estruturar, de preservar, de promover a vivência de valores e a melhoria da qualidade do ensino. Consideramos que essa é uma responsabilidade inerente aos professores e servidores da escola que deve ser compartilhada e assumida pelos alunos desde que ingressam na escola.

Por outro lado, não existe possibilidade de planejar o crescimento e o desenvolvimento espiritual e intelectual dos membros da comunidade escolar, se os professores, os técnicos e os alunos, não exercitarem coletivamente o diálogo, o respeito mútuo, a compreensão, a paciência, a tolerância, a humildade como princípios pedagógicos fundamentais. Ou seja, não é possível a humanização da escola sem o exercício democrático, sem a vivência prática dos valores de uma sociedade solidária e humanizadora.

Uma escola para ser formadora de valores através do exercício da democracia, deve ser conjugada sempre no presente, vincular-se aos processos concretos que interferem na formação da identidade intelectual e moral dos indivíduos. Os valores e a democracia se alimentam do passado, mas os sentidos que têm para os indivíduos são vivenciados no presente; ninguém é democrático pelo seu passado, mas porque vive a democracia na

atualidade; ninguém é democrático por ser estudioso da democracia, mas porque a exercita. Esse é o espírito que incondicionalmente deve impregnar aquelas escolas e pessoas que se dizem democráticas, inclusive a EAFC. Parafrazeando Aquino (2007, p.53), diríamos que esse investimento na EAFC é inadiável, urgente. Mesmo que custoso e difícil, os professores, em especial, precisam ter consciência que esse é um investimento de longo prazo e a “fundo perdido”. Mas ainda que difícil, conforme afirma Giroux (1997, p.163) essa luta vale a pena ser travada, pois agir de outra maneira seria renunciar a principal função intelectual e social do professor.

Cabe destacar que, quando propomos repensar o projeto da escola em relação à formação de valores, obrigatoriamente, estamos propondo repensar o currículo, os programas de cursos, os conteúdos, as estratégias e metodologias de ensino, o sistema de avaliação, o regimento escolar, a estrutura e funcionamento da escola como um todo, o funcionamento do alojamento de modo específico, a participação da comunidade nos processos decisórios, a participação da família na escola, a participação da escola na comunidade, as relações interpessoais na escola, as práticas administrativas, entre outros. Por outro lado, esse repensar é tão necessário quanto o planejamento para esse exercício, ou seja, é preciso planejar o projeto, sua execução e a avaliação. A construção desse tipo de planejamento deve estar pautada na participação coletiva e, desse modo, sua consecução está intimamente relacionada à disciplina organizacional e ao rigor metodológico. É preciso estimular e garantir a toda comunidade escolar a possibilidade de participar da construção do projeto da escola; é preciso organizar as discussões de modo que as mesmas não se concentrem em questões de interesses meramente pessoais, assim como, é preciso que ao agrupar as propostas o projeto da escola faça sentido coletivamente e as pessoas sintam-se contempladas individualmente. Somente com a adesão formal e informal da comunidade escolar o projeto da escola tem possibilidade de ser executado e ser reformulado no decorrer do processo, o que é muito comum em qualquer processo, sem perder de vista os objetivos maiores. Enfim, a comunidade escolar precisa sentir, viver e incorporar o projeto da escola.

Mesmo sendo um processo naturalmente lento, a escola precisa, num primeiro momento, definir períodos de leituras e discussões, de elaboração de propostas, de apresentação e aprovação do projeto. Paralelo a esse trabalho a escola precisa capacitar, principalmente, professores e técnicos para o desenvolvimento do projeto. Mas quais valores seriam desenvolvidos no projeto da escola? A própria comunidade escolar deve decidir os valores que devem fundamentar sua estrutura de funcionamento. Há, no entanto,

um consenso entre os diferentes autores citados nesse estudo, que as escolas são locais para o desenvolvimento e aprimoramento da justiça, da dignidade, da solidariedade, do respeito mútuo, da tolerância, da paz, da democracia, do cuidado com o outro, do diálogo, do amor, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para Machado (2004, p.40), um conjunto de princípios ou valores deveria sustentar os projetos educacionais “em cada novo século que começa a cada dia”; são eles a cidadania, o profissionalismo, a tolerância, a integridade, o equilíbrio e a personalidade⁶⁰. Mas quem faria essas capacitações? Além da auto-capacitação que decorre da participação na construção do projeto escolar, das leituras individuais, da participação em grupos de estudos, cremos que seja necessário, também, uma discussão aprofundada com pedagogos, filósofos ou outros intelectuais sobre os conceitos dos valores, sobre formação de valores, sobre metodologias de ensino entre outros, de modo a institucionalizar um discurso teórico e práticas educativas que visem a educação de valores na escola.

Por outro lado, é preciso ressaltar que a EAFC, com mais de quarenta anos de existência, tem contribuído para o desenvolvimento do Estado e da Região Sul através da participação em inúmeros projetos de pesquisa, produção e de formação de recursos humanos; que entre seus ex-alunos, além daqueles que atuam na área de agropecuária, é possível encontrar os mais diferentes tipos de profissionais e intelectuais exercendo funções das mais diversas; que muitos de seus ex-alunos já estiveram ou estão atuando na política como vereadores, prefeitos, secretários, que com a transformação da EAFC em Centro Federal de Educação Tecnológica serão oferecidos outros cursos de graduação e até de pós graduação; que essa transformação será possível devido a sua estrutura física, pelos recursos materiais, pelos recursos humanos mas, principalmente pela qualificação do profissionais que nela atuam; que com todos esses indicadores positivos a EAFC foi e é uma referência na formação de técnicos agrícolas e, mais recentemente, de técnicos em alimentos; que a EAFC foi e é uma referência na educação nacional.

A insistência no passado e no presente da escola tem alguns propósitos, dentre os quais destacamos: o futuro está sendo gestado no presente, logo, a escola de hoje precisa ser feita com o melhor das pessoas e para o melhor das pessoas; o professor e o aluno, assim como a água corrente do rio, nunca são os mesmos, logo, a escola, o fazer pedagógico, as relações pessoais, precisam ser recriadas e refeitas a cada dia; a excelente

⁶⁰ Educação e Cidadania, Educação e Profissionalismo, Educação e Tolerância, Educação e Integridade, Educação e Equilíbrio e Educação e Pessoaalidade são tópicos do capítulo intitulado: Educação: Seis valores para todos os projetos, do livro de Nilson José Machado – Educação: Projetos e Valores(vide bibliografia)

qualidade da escola e de seus recursos humanos não é transferida de forma automática para o aluno, logo, essa excelência só tem sentido se colocada a disposição da comunidade escolar e do aluno, principalmente; e ainda, o *status* conquistado pela escola precisa ser mantido, logo, é preciso fazer pela escola, no mínimo, o que tem sido feito. Dito de outro modo, é respeitável a história e o trabalho desenvolvido pela EAFC ao longo de sua existência, no entanto, assim como qualquer outra escola, a EAFC é incompleta. Aliás, faz parte da essência das escolas essa incompletude. Supor uma escola pronta significa desconsiderar nas relações interpessoais, nas práticas administrativas e nas práticas educativas, os sonhos, os sentimentos e os desejos das pessoas.

Enfim, por nos percebermos como produto e produtores da história, acreditamos na impossibilidade de pensar a vida humana, a vida animal, os fatos, a natureza e o mundo de forma isolada, assim as respostas encontradas em nossa investigação são provisórias ou talvez nem respostas sejam. Estamos cientes que nesse período de estudos lemos, discutimos e pensamos muito, mas talvez ainda não o suficiente. Por outro lado, também estamos cientes que nem tudo o que pensamos conseguimos expressar através da escrita e, não necessariamente, o que escrevemos expressa efetivamente o que pensamos. Não, não fomos censurados, ao contrário, fomos estimulados a escrever sobre aquilo que acreditamos, ocorre que, como se não bastasse a dificuldade natural de expressar aquilo que pensamos através da escrita, a afirmação de Nóvoa que “quanto menos se estuda mais certezas se declaram” permaneceu e permanece latejando em nós, daí a sensação de que faltou leitura, estudo e discussão para afirmar aquilo que afirmamos. Aliás, Paulo Freire(1997, p.151) nos ensina que não devemos nos enclausurar em nossas verdades e é nesse sentido que (in) concluímos nosso estudo, acreditando na temporalidade de nossas verdades e na necessidade de que as mesmas precisam ser questionadas, aprimoradas, defendidas e negadas, se necessário for.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G. *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: UNESCO, 2003
- AQUINO, J.G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M.; ARANTES, V.M (Org). *Educação e Valores: pontos e contrapontos*. São Paulo : Summus, 2007.
- ARAÚJO, U.F.; ARANTES, V.A .A *O cotidiano escolar e a construção de personalidades morais*. In: SANTOS. G. A; SILVA. D.J. *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação (Org.)* São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- BALDIJÃO, C.E. *LDB ? Nem pra ingrêis vê* Disponível em: <<http://www.pt.org.br/assessor/ldbfin.htm>.> Acesso em: 15 fev. 2007
- BENINCÁ, E. *Educação e Senso Comum*. In: SARAIVA, I. S.; WESCHENFELDER, M.H (Org.) *Sala de aula: Que saberes ? Que fazeres ?* Passo Fundo: Editora UPF, 2006.
- _____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- BOFF, L. *Virtudes para um outro mundo possível, vol.I: hospitalidade: direito e dever de todos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais - Ética Bases Legais*. Ministério da Educação. Brasília; MEC: 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais*. Ministério da Educação. Brasília; MEC: 1999.
- _____. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Agropecuária*. Ministério da Educação. Brasília; MEC: 2000.

_____. *Programa Ética e Cidadania*. Brasília:Secretaria Especial dos Direitos Humanos:Ministério da Educação,SEB,SETEC,SEED,2003.

CASTRO, R.M. *Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total*. In: LASTÓRIA,L.A.C.N.(Org.) *Teoria crítica, ética e educação*.Piracicaba/Campinas,Editora UNIMEP/Editora Autores Associados,2001.

CENCI, A . V. *O que é ética – Elementos em torno de uma ética geral*, Passo Fundo, 2002

_____. *Educação e ética : aproximações a partir das propostas educativas de Aristóteles e Kant*. Passo Fundo:UPF,2005. Mimeografado

_____. *PARA ALÉM DA DOCTRINAÇÃO E ESPONTANEISMO: Desafios Atuais da Educação Moral à Escola*. In.SARDI, S.A ., SOUZA, D.G., CARBONARA,V. (Org.) *Filosofia e sociedade:perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí,2007.

CORTINA, A . *O fazer ético*. São Paulo, Editora Moderna, 2003

DALBOSCO, C. A . *Considerações sobre a relação entre filosofia e educação*. In: FÁVERO, A . A ; MÜHL, E.H. ; DALBOSCO, C. A . (Org.) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo:UPF, 2003

DESLANDES, S.F. *A construção do projeto de pesquisa*. In: MINAYO, M.C.S.(Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis:RJ, Vozes, 2004.

DICKEL, A . *Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador:contribuições para o debate*.In: BENINCÁ E.; CAIMI, F. E.(Org.) *Formação de professores: um dialogo entre a teoria e a prática*. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2004

DUPAS, G. *Economia global e exclusão social*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CONCÓRDIA. *Projeto Político Pedagógico*. Concórdia: SC. 2006

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*, Concórdia:SC,2006

FANTAZZINI, Orlando *A Importância de Defender os Direitos Humanos* Disponível em: <http://www.oab.org.br/comissoes/cndh/revista03.pdf> > Acesso em: 10 jan. 2007.

FERRETI, C. *Apresentação* In: KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo:Cortez Editora, 1997

FREIRE P. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*.2ª ed., Paz e Terra, São Paulo, 1997.

_____. *Educação e Mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. *Prefácio* In: RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora, 2001

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIROUX, H. A . *Rumo a uma Nova Sociologia do Currículo*. In: GIROUX, H. A . *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

_____ *Professores como Intelectuais Transformadores*. In: GIROUX, H. A . *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. *Pós- Modernidade, Ética e Educação*. Campinas, Editora Autores Associados, 2001

_____ *Prefácio*. In: LOMBARDI,J.C.; GOERGEN, P. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____ *Ética e Educação: o que pode a escola*. In: LOMBARDI,J.C.; GOERGEN, P. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____ *Educação e valores no mundo contemporâneo Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
>Acesso em :16 fev. 2007.

GOMES, C. A . *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais*.Brasília: UNESCO, 2001

HAGUETTE, T.M.R *Metodologias qualitativas na sociologia*. 10ª ed. Petrópolis:RJ, Editora Vozes, 2005.

HANNOUN, H. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.

JUSTO,J.S. *Escola no epicentro da crise social*. In. LA TAILLE, Y. (Org.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005

LA TAILLE, Y. *A escola e os valores: a ação do professor*. In. LA TAILLE, Y. (Org.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005

_____ *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre,Artmed, 2006.

LIBÂNEO, J.C. *O debate sobre o estudo científico da educação ciência pedagógica ou ciências da educação*.In: DALBOSCO, C. A ; TROMBETTA. G.L; LONGHI,S.M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã*. In: COSTA, M.V. *A escola tem futuro ?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

LOMBARDI, J.C. *Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Algumas reflexões históricas – filosóficas*. In: LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, P. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

KIELING, A .C. *O Estado num entendimento muito além da teoria* . Disponível em: < <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/28/80/2880/p.shtml> > Acesso em: 15 fev. 2007.

KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MACHADO, N.J. *Educação Projetos e Valores*. 5ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MEC; UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2001

MENIN, M.S.S. *Valores de professores*. In: SANTOS. G. A; SILVA. D.J. *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação*(Org.) São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

MINAYO, M.C.S. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M.C.S.(Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2004.

MÜHL, E.H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____ *Hermenêutica e Educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, E. H ; ESQUINSANI, V. A .(Org.) . *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____ *Transformação de valores morais dos colonos com a modernização da agricultura: um estudo de caso do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

NÓVOA, A . *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Portugal, EDUCA, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php > Acesso em: 06 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *UNESCO: o que é e o que faz*. Disponível em: < http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/mostra_documento > Acesso em 10 de janeiro de 2007.

PALANCA, N. *Globalização: a difícil fuga do mundo administrado*. In: LASTÓRIA, L.A.C.N. (Org.) *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas, Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

PUCCI, B. *O gigante da globalização e as fundas das mínima moralia*. In: LASTÓRIA, L.A.C.N. (Org.) *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas, Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

PUIG, J.M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIGGRÓS, A. *Voltar a educar*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RAUBER, J.J. et al. 3.ed. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. Passo Fundo: UPF, 2005

RIGAL, L. *A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI*. In: IMBÉRNON F. (Org), *A Educação do Século XXI - Os desafios do futuro imediato* 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000

SADER, E. *Soberania e democracia na era da hegemonia americana*. Fórum: outro mundo em debate, São Paulo, v.1, nº 1, p.8-12, jan.2001.

SAYÃO R.; AQUINO, J.G. *Em defesa da escola* Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SACRISTÁN, J.G. *A escola que temos, a educação que queremos*. In: IMBÉRNON F. (Org), *A Educação do Século XXI - Os desafios do futuro imediato* 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

SAVIANI D. *Escola e Democracia*. 35ª ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2002.

SILVA, D.J. *Ética e educação contra os preconceitos*. In: SANTOS. G. A; SILVA. D.J. *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação* (Org.) São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

SILVA, José Afonso da. *Direitos Humanos e Cidadania* - Sociedade Catarinense de Direitos Humanos, Disponível em: <<http://dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/sc/scdh/parte1/2c2.html>> Acesso em: 10 de janeiro de 2007

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Aceitação da Direção da EAFC

Eu.....Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, autorizo a realização do estudo IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS VALORES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS, junto aos professores dessa instituição de ensino, desde que as respostas dos mesmos permaneçam completamente confidenciais, sendo que somente o pesquisador e orientador possam ter acesso às entrevistas; que seus nomes sejam protegidos pelo anonimato e nenhum dado de caráter sigiloso ou de direito privado seja divulgado; que os professores tenham liberdade para não responder a qualquer questão que considerem de foro íntimo ou que até mesmo possam abandonar a entrevista

Diretor Geral
Escola Agrotécnica Federal de Concórdia - SC

Antonio Carlos Espit
Pesquisador

Dr: Eldon Henrique Mühl
Professor Orientador - UPF

ANEXO II

Universidade de Passo Fundo
Programa de Pós Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

Passo Fundo, maio de 2007.

Prezado (a) Professor (a):

A reforma do sistema educacional brasileiro iniciada com a LDB n° 9.394 de 1996, ainda é objeto de muita discussão nas escolas, nos meios acadêmicos e na própria sociedade. Uma das questões mais debatidas desde então, está relacionada ao tipo de formação que a escola deve oferecer aos alunos. Para alguns estudiosos, a escola deve preparar o indivíduo para o mercado de trabalho; para outros, a formação para o mercado de trabalho é secundária à formação geral e moral do indivíduo; já, para um outro grupo, a formação ideal é aquela que consegue mesclar de modo equilibrado a preparação para vida como a preparação profissional.

Num esforço para melhor entender como se processa a formação moral do indivíduo, estamos conduzindo um estudo com os(as) professores(as) que atuam no Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Especificamente, nosso estudo procura clarificar quais são os valores que fundamentam a prática educativa dos (as) professores (as) e identificar as aproximações e os distanciamentos que existem entre os valores preconizados pelos documentos governamentais e da própria escola e os valores vivenciados na prática pedagógica dos professores.

Para viabilizar tal estudo precisamos contar com sua colaboração. Por isso, estamos convidando V.Sa. para participar de uma entrevista sobre o tema educação e valores. Nossa previsão é que a entrevista dure cerca de 2 horas. Destacamos que sua participação será muito importante para o sucesso do estudo.

Os resultados deste estudo não beneficiarão somente os professores e administradores de nossa escola e de outros setores educacionais, mas de modo especial, os estudantes. Temos a convicção que tais resultados fornecerão informações que podem subsidiar a melhoria do projeto político pedagógico, do currículo e dos planos do curso de Ensino Médio.

Asseguramos, de outra parte, que suas respostas permanecerão completamente confidenciais, sendo que somente o pesquisador e orientador terão acesso às entrevistas. Seu nome está protegido pelo anonimato e nenhum dado de caráter sigiloso ou de direito privado será divulgado.

Sua participação no estudo é voluntária. Participar ou não do estudo não implicará qualquer consequência profissional. Ademais, V. Sra. poderá abandonar a entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a qualquer questão específica que considerar de foro íntimo.

Caso V.Sra. se dispôr a participar, peço a gentileza de confirmar a data e o horário da entrevista pelo e-mail(espit@eafc.edu.br) ou pelos telefones 3444 8287 – 88040806. A entrevista será realizada no auditório da Biblioteca da Escola. Se você tiver alguma dúvida ou sugestão, sinta-se a vontade para contatar-nos pelos endereços já citados.

Agradeço, de antemão, sua cooperação e apoio para a realização deste estudo.

Antonio Carlos Espit
Pesquisador
Dr: Eldon Henrique Mühl
Professor Orientador - UPF

ANEXO III**Termo de Aceitação do(a) Professor(a) entrevistado(a)**

Eu.....Professor(a) da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, aceito participar voluntariamente do estudo IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS VALORES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS, desde que minhas respostas permaneçam completamente confidenciais, sendo que somente o pesquisador e orientador possam ter acesso às entrevistas; que meu nome esteja protegido pelo anonimato e nenhum dado de caráter sigiloso ou de direito privado seja divulgado; que a qualquer momento possa deixar de responder a qualquer questão específica que considerar de foro íntimo ou que até mesmo possa abandonar a entrevista.

Participante

Antonio Carlos Espit

Pesquisador

Dr: Eldon Henrique Mühl

Professor Orientador - UPF

ANEXO IV

Roteiro da Entrevista

Dados de identificação

Formação Acadêmica: () graduação () especialização () mestrado () doutorado

Curso de Graduação:

Faixa etária: () 20 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () Acima de 49 anos

Credo: Tem () Qual (.....) Não tem ()

Tempo de atuação no magistério: Tempo de atuação na EAFC:

Disciplina(s) Ministrada(s):

Questões de referência

1. Quais são os valores em que o senhor(a) acredita e procura desenvolver com seus alunos ?
2. Que relação existe, no seu entender, entre educação e formação de valores?
3. Quais são os valores que devem predominar nas relações interpessoais?
4. Esses valores são os mesmos que o senhor tenta desenvolver com seus educandos em sua prática educativa? Sim ou Não? Por quê?
5. Os valores que senhor utiliza em sua prática educativa se originam de que fonte de orientação? De suas crenças particulares? De sua experiência de vida? De documentos oficiais, tipo LDB ou PPP?
6. Os valores dos alunos que ingressam na EAFC são diferentes dos valores presentes na Escola? E os valores durante o curso, quais são?
7. O senhor tem conhecimento de que na LDB e no Parecer sobre o Ensino Médio estão definidos os valores com os quais as escolas e os professores devem nortear sua prática educativa? Sendo positiva a resposta: O senhor poderia me dizer quais são esses valores? Quais são os princípios estéticos, políticos e éticos previstos no Parecer? O senhor poderia falar sobre esses princípios? O senhor concorda com esses valores? Sim ou não? Por quê? Sendo negativa a resposta: Por quê? Não conhece esses documentos? Conhece mas não leu?
8. O senhor conhece o PPP e do Plano de Curso do Ensino Médio da EAFC? O senhor participou da elaboração deles ou de algum deles? Sim ou não? Por quê? O senhor sabe dizer quais são os valores previstos no PPP e no PC a serem desenvolvidos junto aos alunos? O senhor concorda com esses valores? Sim ou não? Por quê? Existem estratégias previstas nesses documentos para desenvolver esses valores? Quais?

9. O senhor diria que na EAFC, de modo geral, os valores desenvolvidos na relação entre professores x alunos, professores x professores, professores x pais, alunos x alunos, técnicos x professores e técnicos x alunos, são os previstos nos documentos oficiais? Sendo positiva a resposta, como se percebe isso? Sendo negativa: Quais são esses valores? Porque isso acontece?
10. O senhor desenvolve a formação em valores na sua prática educativa? Sendo negativa, Por que: não tem formação, não sente seguro, não é função da disciplina, não é sua função, nem da escola? Sendo positiva, onde: desenvolve em todo o ambiente escolar e até fora dele se for necessário? Na sala de aula?
11. No seu plano de ensino estão previstos os valores com os quais o senhor (a) vai trabalhar? Sendo negativa a resposta: Por quê? Não há necessidade de registrar? Sendo positiva a resposta: Que tipo de metodologia o senhor utiliza para desenvolver os valores definidos? Palestras? Filmes? Aulas sobre conteúdos específicos? Trabalhos? Gincanas/Jogos? Leituras sobre questões específicas? Discussões sobre temas polêmicos que estão na mídia? Mensagens?
12. O senhor (a) realiza a avaliação dos valores desenvolvidos? Como? Através de provas escritas? Provas orais? Através da observação? Qual é o peso dessa avaliação na nota final? Do bimestre ou final?
13. O senhor registra no Diário de Classe as atividades desenvolvidas para o desenvolvimento dos valores, assim como a avaliação, entre outros? Sim ou não? Por quê?
14. Quanto aos valores dos alunos que saem da EAFC, quais são? Os alunos que saem da escola: vão perpetuar o mundo ou mundo ou vão construir um outro mundo?