

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eliane Maria Loebens Schmidt

**ÉTICA E MORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Santa Cruz do Sul

2011

Eliane Maria Loebens Schmidt

**ÉTICA E MORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Santa Cruz do Sul

2011

Eliane Maria Loebens Schmidt

**ÉTICA E MORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini*  
Professora Orientadora

*Dr. Flavio Williges*

*Dra. Suzana Guerra Albornoz*

*Dr. Moacir Fernando Viegas*

## **Às professoras- supervisoras com carinho**

Queremos com palavras simples, mas, verdadeiras, expressar os muitos obrigados que devemos a vocês. E que nossa carinhosa mensagem atinja, por direito, as suas companheiras de missão.

Obrigado por nos mostrar que a nossa diversidade de etnias, crenças religiosas, condições sociais e opções de vida não nos fazem melhores ou piores que o nosso próximo: somos diferentes. Contudo, essa realidade não nos impede de comungar, em harmonia, da sede de saber.

Obrigado por nos conscientizar de que se tratarmos nossos colegas como irmãos e a vocês professoras como nossas mães, a convivência na escola pode ser como em família.

À Escola viemos adquirir preparo intelectual na convivência proporcionada, também ganhamos lições de vida e deixamos para os outros a lembrança da nossa personalidade.

Disse o iluminado Paulo Freire que a educação sozinha não muda o mundo, mas, sem ela, nenhuma outra realidade mudará.

Bendito os corações que se realizam educando. Educar é demonstração de amor que nos desperta o que temos de melhor.

Ninguém sai da escola mais inteligente ou maior do que era. Mas, o inestimável tesouro interior que ela nos dá, nada nem ninguém poderá nos subtrair: seremos mais gente.

Assim, queridas mestras, por terem abraçado esta nobre tarefa, vocês mais do que merecem a nossa gratidão.

Perdoem o que por nossa imperfeição tenhamos esquecido.

Seus alunos

**Homenagem escrita pelo ex-aluno da EJA - Eloir Guedes - (66 anos)**

22/08/10

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a cada pessoa que faz parte da minha existência e que, de alguma forma, contribuem para que eu possa pensar, repensar e dar sentido a minha vida!

Nesse momento, em especial a todos que participaram e me auxiliaram nessa minha caminhada!

## RESUMO

O presente estudo sobre educação moral e ética consiste numa pesquisa qualitativa a partir da análise descritiva e interpretativa dos olhares éticos na educação, em especial na educação de jovens e adultos. Destacamos nos estudos do psicólogo Yves de La Taille as dimensões intelectuais e afetivas que levam uma pessoa a legitimar ou não as regras morais, e nos estudos de Paulo Freire as características de uma postura ética na educação. A pesquisa empírica consiste em narrativas junto a alunos, professores e funcionária de uma instituição de educação de jovens e adultos de Santa Cruz do Sul, onde apresentamos uma questão que os levassem a pensar sobre como se percebem na EJA. Na segunda etapa da pesquisa, a partir da narrativa de uma situação escolar, solicitamos que se posicionassem a respeito da mesma, colocando-se no lugar das pessoas envolvidas em tal situação. A partir desta, pedimos que escrevessem algum conflito já vivido e explicassem o que os levou a tomada de decisão. A análise e o estudo das narrativas nos forneceram um retrato da ética que se revela naquela realidade em três características: ações morais e éticas evidenciadas; características de ausência de autonomia na resolução de um dilema; e características que apontam uma atmosfera moral de muito desconforto em relação à sociedade. Ao analisarmos e descrevermos a realidade apoiados nos estudos teóricos, apontamos algumas necessidades para trabalhar os conceitos de moral e ética na educação, assim como apresentamos algumas possibilidades para tornar as teorias éticas uma prática no cotidiano escolar.

**Palavras chave:** Educação; Moral; Ética; Realidade; Necessidade; Possibilidade.

## RESUMEN

El presente estudio sobre educación moral y ética consiste en una pesquisa cualitativa a partir del análisis descriptiva e interpretativa de las opiniones éticas en la educación, en especial en la educación de jóvenes y adultos. Subrayamos en los estudios del psicólogo Yves de La Taille, las dimensiones intelectuales y afectivas que llevan a una persona a legitimar o no las reglas morales y en los estudios de Paulo Freire características de una postura ética en la educación. La pesquisa empírica consiste en narrativas junto a alumnos, profesores y una funcionaria de un establecimiento de educación de jóvenes y adultos de Santa Cruz del Sur donde presentamos una situación que los llevasen a pensar sobre como se perciben en la EJA. En la segunda etapa de la pesquisa, a partir de la narración de un dilema vivido en una situación escolar, solicitamos que tomaran posición a respecto del mismo, poniéndose en el lugar de las personas arrolladas en el dilema. A partir de este, pedimos que escribieran algún dilema ya vivido y explicaran lo que los llevó a tomar la decisión. El análisis y estudio de las narrativas nos ofrecieron un retrato de la ética que se revela en aquella realidad en tres características: acciones morales y éticas evidenciadas; características de ausencia de autonomía en la resolución de un dilema y características que señalan una atmósfera moral de mucho incómodo en relación a la sociedad. Al analizar y describir la realidad, apoyados en los estudios teóricos, indicamos algunas necesidades para trabajar los conceptos de moral y ética en la educación, así como presentamos algunas posibilidades para convertir las teorías éticas en una práctica en el cotidiano escolar.

**Palabras llave:** Educación; Moral; Ética; Realidad; Necesidad; Posibilidad.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC</b>	Ação Básica Cristã
<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEED</b>	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CPCs</b>	Centros Populares de Cultura
<b>CF</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CNBB</b>	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ENEJA</b>	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
<b>FNEP</b>	Fundo Nacional do Ensino Primário
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
<b>GO</b>	Goiania
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministerio da Educação e Cultura
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNAC</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>ProJovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SCS</b>	Santa Cruz do Sul
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNISC</b>	Universidade de Santa Cruz do Sul
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A QUESTÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>27</b>
Situando e delimitando o estudo.....	27
2.2 O quê - por quê e como estudamos.....	27
2.3 Metodologia.....	28
2.3.1 A opção metodológica pela narrativa.....	30
2.4 Caracterização do estudo: Onde e como.....	33
2.4.1 A forma como a pesquisa foi desenvolvida.....	34
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: IMPLICAÇÕES ÉTICAS E MORAIS.....</b>	<b>38</b>
3.1 A história que nega seu povo e sua cultura.....	38
3.2 O cenário de políticas educacionais no plano formal.....	41
3.3 Novas configurações de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos.....	45
3.4 A Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção freireana.....	49
3.5 A Educação de Jovens e Adultos centralizada nos governos.....	51
3.6 Programas de EJA.....	54
3.7 Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS..	56
3.8 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAS.....	59
3.9 O cenário da EJA na atualidade.....	61
3.9.1 A legislação da EJA.....	61
3.9.2 Desafios da EJA.....	62
3.10 A Educação de Jovens e Adultos - um pouco da história e realidade que vivenciamos.....	66
<b>4 A EDUCAÇÃO E A ÉTICA PENSADA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>75</b>
<b>5 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA PARA COMPREENDER E LEVAR OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>90</b>
5.1 Características da contemporaneidade onde pensamos a moral e ética.....	91
5.1.1 Quem são os sujeitos da modernidade?.....	92
5.1.2 Valores, cognição e afetividade.....	97
5.1.3 As relações sociais.....	101
5.1.4 Mal-estar moral da contemporaneidade.....	106
5.1.5 Superficialidade e vazio.....	109
5.2 Moral e Ética: dimensões que se complementam.....	112
5.2.1 Moral.....	116
5.2.2 Ética.....	122
5.3 Saber fazer: a dimensão intelectual.....	130
5.4 Querer fazer: a dimensão afetiva.....	133
<b>6 INTERPRETAÇÕES DAS FALAS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PARA A MORAL E ÉTICA NA REALIDADE DA EJA.....</b>	<b>135</b>
6.1 Como os professores se veem na Educação de Jovens e Adultos.....	136

<b>6.2 Como os alunos se veem na EJA.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3 As categorias encontradas na realidade da instituição de educação de jovens e adultos que pesquisamos e estudamos.....</b>	<b>152</b>
<b>7 ENCAMINHANDO REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE TRABALHAR OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>177</b>
<b>8 OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA COMO POSSIBILIDADES NA PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO I – Histórico da Instituição em que foi realizada a pesquisa.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO II – Dados sobre a Instituição retirados do Plano Global de 2010....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO III – Parte do Regimento da Instituição pesquisada.....</b>	<b>216</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como **objetivo conhecer quais os sentidos da relação entre ética e educação e quais as possibilidades de inserir esses conceitos no contexto das práticas educativas** num momento em que há um clamor tão grande pela ética na nossa sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, em que vivenciamos um certo relativismo moral.

O estudo se deu a partir do enfoque da linha de pesquisa “Educação Trabalho e Emancipação, do Programa de Pós Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul. **O tema da investigação se constituiu em direcionar nosso olhar para a EJA- Educação de Jovens e Adultos, por meio do qual buscamos compreender, analisar e interpretar que sentidos de ética e moral aparecem no cotidiano desta modalidade de educação.**

A palavra ética nos parece tão familiar, pois, constantemente, nos deparamos com enunciados sobre esse tema. São os meios de comunicação que falam em “ética” ou sobre a “falta de ética”. Também é um termo que circula nos debates dos meios políticos, na medicina, na psicologia, nos esportes, na indústria, no direito, enfim, nas relações socioculturais, no campo filosófico e, é claro, na educação. Sendo assim, toda a sociedade demonstra preocupação com a ética.

Se esse é um tema tão familiar e tão antigo, por qual motivo provoca tanta polêmica, tantas discussões e tanto desconforto? A ética se apresenta de forma paradoxal, pois ao mesmo tempo em que tudo indica que os olhares e preocupações estão voltados para as questões que envolvem a ética, mais do que nunca carecemos de ética.

Se de um lado temos grandes avanços em relação aos princípios de liberdade e igualdade que são legitimados pela democracia, tal como a luta constante para se fazer valer os direitos humanos, por outro, a carência da ética mostra-se nas diversas esferas da nossa vida, pois temos a nossa frente uma sociedade consumista, individualista, competitiva, permeada pela corrupção, pela violência, pela desigualdade, pela incivilidade e tantos outros problemas.

Nessa direção, muitos questionamentos se fazem presentes. Qual o significado e espaço da ética nesse mundo em que vivemos? Qual a relação que a educação está conseguindo estabelecer com a ética, se é que está? Como sujeitos de liberdade, nossas práticas morais são justificáveis ou não? Qualquer abordagem de

certo e errado é uma questão de preferência pessoal? Qual o lugar da razão e dos sentimentos em relação às questões morais? O quanto sabemos das ideias que nos servem para reflexões morais? É possível levar os conceitos de moral e ética para as práticas educativas? Enfim, são muitas as perguntas que podem ser suscitadas.

Diversas profissões têm hoje seu código de ética com padrões de regulamentações que norteiam seu trabalho, como, por exemplo, os médicos, os advogados, os engenheiros, os enfermeiros, os psicólogos, entre outros. Para os professores não existe um código de ética, então, como compreendem as relações entre ética e educação? Como trabalham e administram os conflitos e dilemas éticos e morais com os quais se deparam? Fala-se muito em uma nova forma de compreender as relações entre ética e educação. Qual ou quais podem ser essas formas? Uma forma em que cada professor age a sua maneira na sua sala de aula sem refletir, construir e desconstruir as questões emergentes nas ações pedagógicas? Ou esse é um trabalho coletivo?

Podemos pensar, ainda, que a relação ética e educação estão bem identificadas para aqueles que atuam na educação? Como o professor trabalha com as ideologias e com os valores que o educando já traz consigo de diferentes referenciais como a televisão, os amigos, a família, a religião e outras tantas fontes da cultura e da sociedade? O professor é aquele que reproduz os valores da sociedade ou é aquele que contribui para problematizar e mudar os condicionamentos que lhes são impostos?

Ao ressaltarmos estes questionamentos, percebemos que não estamos dando a devida atenção à dimensão moral e ética na educação, pois entendemos que esta nos leva a outros modos de compreender, conviver e de vislumbrar possibilidades remanescentes de saberes outrora desfocados, esquecidos ou colocados em segundo plano. Por outro lado, essas interrogações que, alimentadas pela prática educacional, fomentaram o interesse em estudos que venham a contribuir para argumentar sobre a importância do aprofundamento das discussões sobre a moral e a ética na educação.

Compreender, dar sentido e significação ao mundo, é um esforço que nos acompanha permanentemente, pois necessitamos de pressupostos e de conceitos que fundamentem e orientem os nossos caminhos. Formamo-nos, deformamo-nos ou nos transformamos enquanto seres humanos a partir das relações sociais e a partir de nossas experiências e de nossos conhecimentos.

As experiências e conhecimentos são aqui entendidos a partir da concepção que Larrosa nos ajuda a pensar. Uma experiência que difere de informação, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p.21). É preciso aprender a extrair dessa experiência comum empírica o seu sentido mais profundo, e isso se faz pela memória reflexiva de algo que possa voltar para a questão do agir bem.

Os conhecimentos já adquiridos proporcionam a aquisição de novos saberes que são acompanhados por operações de processamento que selecionam, transformam e organizam as novas informações já incutidas de significações tanto do ponto de vista ético quanto moral.

A sociedade contemporânea nos impulsiona a sermos sujeitos de informação. Dessa forma, deixamos de lado o saber no sentido de “sabedoria”, nos inundando de informações que, ao contrário do conhecimento, não se interligam para gerar saberes e acabam sendo descartadas e deletadas como reflexo da baixa significação que tiveram. Assim, contribuímos para que nada nos aconteça<sup>1</sup>.

Além disso, a busca do ser humano está geralmente relacionada ao mundo do consumo e do atendimento às necessidades básicas do viver e do sobreviver. Diante disso, quase todos os momentos que vivemos são efêmeros, seja nas nossas relações particulares, de trabalho ou sociais. Temos esquecido de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

E neste sentido, Larrosa (2002, p. 21) afirma que para viver uma experiência “que nos passa, que nos acontece e que nos toque”, as respostas não vão ser encontradas no conhecimento científico ou fora de nós. Só terão sentido:

No modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (2002, p.27).

---

<sup>1</sup> Ler mais em Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>.

A formação de caráter relacionado à forma de se conduzir ética e esteticamente no sentido da sensibilidade no mundo, é uma questão mais antiga do que a própria Grécia. Temos muitas respostas e opiniões sobre esse complexo tema. Há os que defendem que o caráter é formado no lar, na escola, que é inato, além de muitas outras respostas que encontraremos.

Em Sócrates (470-399 a.C.), já temos a preocupação com a verdade e as virtudes. Na compreensão do filósofo, o autoconhecimento levaria as pessoas à sabedoria e à prática do bem, tendo o diálogo como principal método educativo para conduzir a uma ação reflexiva, ou seja, ensinar é fazer o aluno descobrir.

Na defesa de Platão (427 - 347 a.C.), o objetivo final da educação é a formação do homem moral e justo. Deu à ética uma conotação política, colocando-se contra a educação com o objetivo de transmitir conhecimentos técnicos. Para o filósofo, a virtude é conhecimento e deve haver uma busca continuada da virtude, da justiça e da verdade.

Para Aristóteles (384-322 a.C.), tanto a política como a educação têm como objetivo final a virtude (é uma prática, mas precisa se tornar um hábito), viver bem e apreciar as coisas boas da vida.

Também tivemos no período da Idade Média a associação dos valores *bem, bom, justo, à vontade de Deus* e cabia aos homens submeter-se a eles. Esse período foi o de maior silêncio da educação. Já no período do Renascimento, há uma reaproximação da vontade humana à autorresponsabilidade nas questões morais. Os valores passam a ser fundamentados a partir das experiências humanas.

O homem moderno secundarizou as preocupações com os valores em detrimento às questões de conhecimento, racionalista ou empirista. Rousseau, Kant e Hegel retomaram as questões referentes aos valores. Para os Iluministas, as escolhas e ações do homem são determinadas pela racionalidade pura sem qualquer outra influência.

Kant (1724-1804) defende a possibilidade de uma moral, cujos princípios determinam a priori a experiência da liberdade humana. Quando Kant formula o imperativo categórico: “age de tal forma que a norma de tua ação possa ser tomada como lei universal”. O homem é capaz de decidir tanto no plano teórico como no plano prático em favor de uma vida correta que implica ser livre e autônomo.

Para Hegel, a razão é a essência de todas as coisas. As ações, escolhas, decisões que fazemos são históricas, ou seja, os valores são construídos e

transformados pela história. No entanto, para este filósofo o sujeito ético é orientado por um ideal da razão que se manifesta na constituição de um Estado.

Nietzsche (1844-1900) criticou contundentemente essa visão apelando para o poder do homem no seu querer ser mais, além do próprio humano. Marx e Engels viam como tarefa ética a transformação da sociedade através do trabalho. Defendiam uma ética voltada para o coletivo, para os trabalhadores e oprimidos e não para os donos do capital.

O campo da fenomenologia também deu sua contribuição. Segundo Sartre (1905-1980), o homem é liberdade absoluta que pode se construir e se afirmar na existência e é a fonte de todos os demais valores. Pode escolher, mas tem que ser responsável por suas escolhas, assim como pelas suas consequências.

Diante do exposto, observa-se a diversidade de contribuições e defesas acerca do tema, porém, cabe-nos reconhecer as contradições, ambiguidades, limites, buscando alternativas para uma nova exigência racional, reflexiva e fundamentada no humano que se faz necessária na atualidade. Embora as teorias éticas sejam muitas, há um certo desprendimento no contexto educativo da problematização ética.

Conforme Paulo Freire (1979), antes de sermos um profissional, somos um ser humano e, como tal, devemos estar comprometidos conosco mesmos. Como ser humano não podemos estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações construímos nosso eu. Do nosso compromisso como ser humano, não podemos fugir do compromisso com o mundo e com os homens. Esse compromisso nos leva a assumir uma postura cada vez mais profissional.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (FREIRE, 1979, p.20).

Ao mesmo tempo em que nos sentimos perturbados com a postura e a forma de experienciar ou de não nos permitirmos à “experiência”, acreditamos que essa pesquisa nos leva a encontrar novos sentidos para a prática, tornando-a ainda mais relevante. No momento em que nos propomos a estudar sobre a relação entre ética e educação, com o objetivo de compreender quais os sentidos que permeiam essa prática e como é possível trabalhar os conceitos de ética e moral com os colegas e alunos da instituição de educação na qual trabalhamos, com certeza não

seremos mais os mesmos. Deparamo-nos com outros questionamentos e com muitas outras possibilidades.

Estudar com os colegas e alunos possibilita-nos repensar o processo e a caminhada. Logo, compreendemos a escola como um lugar de construção de cultura, de saberes e não depósito de programas e teorias prontas e acabadas. Em outras palavras, a função educativa pode ir além da reprodução de aquisições sociais e históricas já construídas e adquiridas, pode ser também aquela que contribui para mudar a condição humana. Por isso, o nosso movimento teve o intuito de se dar na direção que Larrosa (2002, p.24) propõe:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A busca de novas possibilidades para o trabalho com os jovens e adultos que, no nosso entender, merecem todo nosso respeito já pode ser uma postura moral e ética. Foi esse questionamento que nos desafiou para que quiséssemos aprender e compreender mais sobre a temática em questão.

A inquietação, a perturbação são uma constante no nosso trabalho junto à EJA. Não há como trabalhar com adultos e jovens com uma longa trajetória de vida, marcada muitas vezes pela exclusão, sem nos perguntarmos: *o que devo fazer? O que é certo ou errado? O que faz sentido?* E, em muitos momentos, torna-se difícil analisar o mundo no qual estamos imersos, porque nele projetamos desejos e valores que nem sempre nos permitem avaliá-lo de forma conveniente.

“É sempre um risco refletir sobre o mundo em que vivemos, mundo esse que, por mais que nos esforcemos, não temos o devido distanciamento para fazermos julgamentos realmente objetivos” (LA TAILLE, 2009, p. 18). Mas, por outro lado esse é um esforço que nos cabe.

O campo educacional de um modo geral tem se mostrado confuso. Às vezes parece paralisado ou a deriva de marés educacionais que são alteradas conforme vontades institucionais e políticas. Apresenta conflitos de toda ordem e, de certa

forma, esquecem da capacidade e do potencial que tem para criar e para vislumbrar outras possibilidades e novas formas de compreender e conviver.

Estamos esquecendo o que Bloch (2006) nos ensina: que a fome indica o alimento que ainda não está. Quando tomamos consciência de nossa realidade, de nossas carências, a ausência de algo que é possível, aí é que vamos em busca de nossa satisfação. Temos muitas fomes que se apresentam em vários níveis, e essas fomes e desejos nos levam à procura permanente de nossas carências, apontando-nos as possibilidades do que ainda não foi realizado.

Martini (1996) ao buscar uma conceituação fenomenológico descritiva para uma visão sintética dos aspectos cognitivos e éticos da formação do educador refere-se à relação de *eros* e *ethos pedagógico* como uma forma de pré-compreensão da relação entre o afetivo e cognitivo presentes na ação educativa.

Segundo a autora, o “*eros*” *pedagógico* é compreendido como um investimento ativo e criativo organizador e integrador do desejo de educar, ou seja, o desejo de ser mais não é uma doação do educador, mas um desejo comum que acontece na relação pedagógica. Aproxima-se do sentido de *ethos pedagógico* como um conjunto de disposições, motivações e atitudes que conferem um caráter ao educador, confirmando, por meio de sua ação e deliberação, o seu valor como um bom membro da comunidade humana.

Todas as teorias sobre moral e ética têm sua origem em Aristóteles e empiristas, mais voltados para o contexto da ação ou em Kant e cognitivistas que geralmente fazem distinção entre moral e ética, sendo este o caso de La Taille, na medida em que distingue sentimentos morais das deliberações e reflexões sobre a ação.

Da mesma forma que Freire (1996) outros autores consideram que a moral e a ética têm o mesmo sentido, ou seja, como devo agir numa determinada situação de experiência de mundo, na qual o outro está inserido. Tanto a ética como a moral adquirem significado a partir do reconhecimento do outro com igual dignidade e de meus deveres com relação a mim mesmo e ao outro, estando implicado neste reconhecimento um processo de deliberação.

Não há como dissociar de uma ação ou de uma proposta pedagógica o tipo de sociedade ou tipo de homem que desejamos e aspiramos. Ou seja, sobre qual ética estas serão construídas. A ética é aqui entendida e pensada a partir dos referenciais de La Taille (2006), em que a “ética” remete à dimensão da vida boa, da felicidade, a

aspectos existenciais da vida que nos levam aos seguintes questionamentos: “que vida quero viver”? “Vida boa?” “Vida com sentido”? Já a “moral” diz respeito aos deveres. É ela que regra os princípios inspirados pelos ideais de dignidade, de justiça e de generosidade. “Como devemos agir?”, nos remete à questão do “dever”, da obrigatoriedade.

Nessa direção, a educação não pode apenas preocupar-se com os aspectos técnicos, que também são relevantes, mas também com a condição humana, com as razões de viver. Pois, de acordo com Williges, a educação meramente técnica é uma prática:

Que pode até gerar “bons profissionais”, mas nunca permitirá a formação de “bons cidadãos”, pessoas capazes de refletir sobre as conseqüências éticas, políticas, sociais, ambientais de seu trabalho ou, simplesmente, pessoas capazes de elaborar, individualmente, questões e respostas para os problemas mais gerais da condição humana. (2005, p. 33).

Logo, não estamos pensando e falando de sujeitos heterônomos que devem seguir leis, preceitos, mandamentos, mas de uma ética e moral autônoma, constituída pelo próprio ser humano e pela sociedade que seja capaz de pensar e conduzir a própria vida. E a autonomia de que falamos não é de condutas isoladas, mas baseada numa intersubjetividade, na abertura para o outro, na ética responsável pelo agir humano e na busca de sentido.

O trabalho de Yves de La Taille<sup>2</sup> situa-se na área da Psicologia Moral. Há muito vem estudando as questões morais e éticas e acredita também na necessidade de trazer para a educação questões referentes ao tema da moral e da ética, pois a escola vem enfrentando, na prática, muitas dificuldades em trabalhar com essas questões que cada vez são mais inquietantes e plenamente justificáveis.

Há queixas de falta de limite, de indisciplina, de falta de autoridade dos professores, de violência na escola, de humilhações, e, isso desarmoniza o convívio dos alunos entre si e com os professores. Interessa à Educação equacionar do ponto de vista psicológico e também sociológico, antropológico e filosófico. (LA TAILLE, 2007, p.4).

La Taille entende que todos que lidam com educação têm responsabilidades com o conhecimento em geral e com a moral e a ética em particular. Entende que

---

<sup>2</sup> Psicólogo nascido na França vive no Brasil desde sua infância. Especialista em Psicologia Moral (a ciência que investiga os processos mentais que levam alguém a obedecer ou não a regras e valores). Professor Doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Co-autor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre Temas Transversais.

cada professor trabalha com os problemas de convivência da sua maneira, como se cada um ensinasse um conceito diferente de moral e ética. Desse modo, esse deve ser um trabalho institucional por ser a escola o segundo ambiente de formação moral e ética para qualquer indivíduo.

Essa problemática que La Taille nos apresenta, com certeza, faz parte do cotidiano na educação e cada vez mais vem desestabilizando nossa atuação enquanto professores. Constantemente, os meios de comunicação nos trazem notícias de professores que são agredidos e ameaçados por alunos. Entre os próprios alunos, o *Bullying* é uma constante. Também, existem alunos que usam o subterfúgio das drogas, além de adultos e jovens que abusam das bebidas alcoólicas, assim como outras tantas situações.

Na nossa prática na EJA, um dos fatores que mais se destaca é a dificuldade de convívio dos adolescentes e adultos. Conforme a legislação, a idade para ingresso é a partir dos quinze anos. Então, temos muitas vezes numa sala de aula, por exemplo, alunos de quinze, de quarenta, de cinquenta e cinco anos, entre outras idades, ocasionando conflitos pertinentes a diversidade do grupo e distância geracional, sendo, inclusive, motivo para a evasão escolar na EJA.

Enquanto que os adultos vêm com uma expectativa diferente de sala de aula e esperam encontrar todos sentados um atrás do outro, quietinhos, já trazem muitos medos e dificuldades, os adolescentes vêm com outra intensidade e outra forma de perceber a escola. Têm marcas próprias da nova geração, lhes faltam experiência de vida, confundem liberdade e oportunidade com prepotência, cresceram no mundo da informação das novas tecnologias, entre outras questões que podem ser problematizadas, sendo que isso faz com que muitos conflitos aconteçam. Sempre que o conflito é instaurado, ouvem-se diferentes acusações e defesas, quer sejam dos professores ou por parte dos alunos.

Tanto os adolescentes, os jovens e os adultos que chegam à EJA trazem consigo modelos internalizados de vivências escolares, referenciais morais e éticos. Normalmente para o adulto predomina a ideia de uma escola tradicional em que ele é o receptor passivo e o professor é visto como o detentor do conhecimento. Por conseguinte, é esta a memória escolar que fica arquivada por este sujeito.

Quanto aos adolescentes que vão estudar na EJA, frequentemente são oriundos de um processo educacional fragmentado, marcado pela frequente evasão e reprovação, tiveram problemas de aprendizagem, de indisciplina, não se

adequaram a escola “regular” e, inclusive, alguns deles se excluíram da escola. Sentem-se, em muitos casos, a margem da sociedade e rotulados como aquele ou aquela que não aprende, que é indisciplinado (a) e que não quer nada da vida.

Podemos pensar, então, que a escola ou as escolas vêm resolvendo os problemas com que se deparam ou estão afastando-os? Como esses alunos vão construir valores se não têm espaço para tais assuntos? E, se a EJA afastá-los também, onde encontrarão referências de sentido ético? Como é possível a EJA enfrentar esses desafios? A quem cabe a responsabilidade da educação moral?

Diante desses fatos, nos defrontamos não raras vezes com o saudosismo dos valores de outras gerações, tanto por parte do professor quanto como por parte dos alunos adultos. “No meu tempo não era assim [...]”. “No meu tempo os alunos respeitavam o professor só pelo fato de olhar para nós”. Podemos nos perguntar se esses valores eram desenvolvidos ou era um exercício de autoritarismo? Pensamos também se não saímos de um extremo de autoritarismo para outro de licenciosidade como nos alerta Freire, “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo de autoridade” (1996, p. 104). A seguir, La Taille e Freire nos ajudam a entender um pouco mais sobre essa questão quando abordaremos suas concepções sobre a moral e ética.

O fato é que os professores sentem-se angustiados diante de situações como essas, porque por um lado trazem consigo a preocupação voltada à necessidade de ensinar, pois sua formação foi embasada em “conteúdos” e “objetivos”, sendo que essa prática deve acontecer. Porém, essa concepção deve dar espaço, também, para uma postura mais relacional, dialógica, cultural e contextual que tenha presente a questão ética. “Não seria demais exigir de um projeto educativo que, antes de qualquer coisa, nos faça pensar sobre a direção que devemos dar à nossa própria existência” (WILLIGES, 2005, p. 34). Assim, entendemos que essa é nossa tarefa, pois o que queremos é viver bem e viver bem com o outro.

Não há como trabalhar na EJA sem o professor estabelecer relações com seus alunos e seus pares, porque ele terá mais sucesso no seu trabalho se conseguir construir possibilidades para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor. A qualidade da educação passa por esse viés, ou seja, o domínio de conteúdos de um saber específico é tão importante quanto as atitudes.

Se não acreditarmos que o educando possa crescer, mudar, sair da condição de mero espectador para a condição de sujeito ativo, de cidadão portador de direitos e deveres efetivamente, simplesmente daremos continuidade ao percurso em que este estava até então, ou seja, como aquele caracterizado pela reprovação e pela discriminação. Além do mais, acabamos marcando este ou aquele como indisciplinado ou como aquele que não quer nada com a vida.

Concordamos com o psicólogo La Taille (2007, p. 6), quando explica que há tanta preocupação em torno da moral e ética, e ao mesmo tempo: [...] a qualidade de vida vai mal, o meio ambiente vai mal, existe um mal-estar generalizado. Segundo ele: “É o estilo de vida que tem que mudar. Os valores devem mudar. É o valor de consumo. E esses valores não são morais, são éticos: devem dar conta de questões como: “Que vida quero viver”? “O que é ser feliz”? Sendo assim, essas questões perpassam a educação.

Partindo dessa concepção, pensamos que na educação somente falamos muito na moral e na ética num sentido mais de conceituação. “Isso é ético” ou “isso não é ético”. Contudo, não temos levado a uma discussão e a uma elaboração de projetos que sejam capazes de ir além dessa conceituação do senso comum para transformar o cotidiano a partir dos valores que a ética e a moral nos apontam. De forma que, pouco espaço temos nos permitido para realizar um trabalho de educação moral.

Temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incluem o tema da Ética nos temas transversais e apresentam uma posição pedagógica em busca do desenvolvimento da autonomia moral. Temos:

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. (PCNs, 1997, p.72).

Entendemos que a discussão sobre ética requer uma (re) significação no trabalho docente e uma tomada de consciência e reflexão em relação à convivência com o outro. Exige ainda a percepção de um ser no mundo a partir da vivência e que se preocupa com o vivido dos sujeitos.

A opção pelas teorias que nos ajudaram a pensar essa temática deve-se a nossa concepção de mundo, a experiência profissional e a forma de atuar e ver a educação, em especial, a EJA.

O nosso trabalho na EJA inicia em 2001. Até então, Paulo Freire já era uma referência muito importante. A partir do trabalho na EJA, ele assume maior intensidade, porque ajuda a pensar numa pedagogia que faz a diferença. Entre muitos aspectos, nos propõe o diálogo, a consciência crítica e nos ajuda a perceber que somos seres incompletos, inconclusos e inacabados. Não existe o SER como estrutura, mas, sim, um ser em processo (SENDO). Conforme nos explica Freire:

Na verdade, o inacabamento do ser humano ou a sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre os homens e as mulheres, o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 55).

Isso quer dizer que somos incompletos e, dessa forma, precisamos uns dos outros. Somos inconclusos, porque estamos em transformação, em evolução, nada permanece, tudo muda. Somos inacabados, por isso estamos sempre insatisfeitos e fazendo projetos para o futuro, num permanente movimento de procura. Assim também a escola não está a priori, mas “há uma escola que se faz e refaz considerando as interlocuções humanas que lhe vão traçando o caminho” (MOLL, 2004, p.6). Há vida, há movimento, há gente em permanente processo de busca.

Neste contexto, o filósofo e educador brasileiro, Mário Sérgio Cortella, afirma que, “não nascemos prontos e acabados” (2010, p.12). De acordo com o filósofo, as pessoas vão se fazendo, vão se formando. Somente o que vem pronto e vai se gastando são os objetos e as coisas, pois as pessoas vão se educando e se formando no decorrer da vida.

Essa constatação vem ao encontro do pensamento de Yves de La Taille, que tem grande referência no nosso estudo, e que exerce hoje forte influência na forma de pensar e de buscar dar sentido a vida, nos levando a muitas problematizações e análises na forma de ser e estar no mundo.

A reflexão sobre as dimensões intelectuais e afetivas do tema em questão que La Taille apresenta-nos são relevantes para o trabalho com a EJA, pois entendemos que as ações pedagógicas podem e devem refletir nas formas de ser e viver dos jovens e adultos, nas formas de se relacionar com o outro e com a sociedade e com o mundo e natureza dos quais fazem parte.

Encontramos nas concepções de La Taille possibilidades de problematizar e ampliar a estruturação do campo da moral e da ética na educação, tanto em questões conceituais como metodológicas que contribuem para o trabalho docente.

Efetivamente, La Taille ajuda-nos a pensar a moral e a ética sem o abismo da razão e da afetividade. Dá ênfase na dimensão afetiva e nos mostra que esta abordagem não implica em limitar os poderes da razão. Da mesma forma, sua teoria é coerente com a pluralidade de morais que hoje se apresentam. Assim, sua teoria possibilitou uma forma de melhor compreender as relações entre os planos éticos e morais.

Paul Ricoeur, nesse trabalho, nos direcionou mais para a questão da metodologia que utilizamos, pois nos mostra que as narrativas são por si só um caminho ético. Segundo o autor, as narrativas são como um caminho ético, porque levam o homem a repensar o sentido do seu agir, possibilitando uma transformação qualitativa da ação humana. Na concepção de Ricoeur, a linguagem, mais do que descrever a realidade, revela-a e cria-a (1988, p.97). Do mesmo modo, o conceito de ética assumido por La Taille e também no nosso trabalho vem de Ricoeur. Uma perspectiva ética para o filósofo refere-se a “uma vida boa, para e com o outrem, em instituições justas”.

Uma “vida boa” para e com o outro é o que buscamos também na EJA, sendo que a prática nem sempre tem se mostrado favorável a essa direção. As leituras que realizamos nos ajudam a uma melhor compreensão do mundo, porque nos dão instrumentos teóricos para tornar a realidade mais clara. Ler a realidade exige um certo entendimento teórico do que de fato acontece, ou seja, é preciso relacionar o que lemos com as experiências que vivenciamos, pois os referenciais escolhidos nos ajudam nesse desafio.

Nesse sentido, entendemos que a educação pode fazer a diferença, pois ao invés de reproduzir interesses de uma cultura dominante e massificante pode proporcionar a problematização e a reflexão em torno dessas questões. Dessa forma, cada professor e cada aluno pode elaborar o seu próprio conhecimento para justificar suas ações individuais e coletivas, a partir de princípios morais e valores éticos.

Partindo dessa concepção, é preciso saber conhecer quais são os valores exaltados pela sociedade, de onde vêm e quais são as ideologias presentes para,

assim, poderemos discernir e optarmos para onde iremos, além de determinar o que queremos para dar sentido as nossas vidas.

Os caminhos percorridos para abordar e responder o tema proposto foram: a realização de estudos, leituras e reflexões, em especial na área da filosofia, psicologia e da EJA. Sendo assim, para argumentar sobre a importância e possibilidades da formação ética e moral na educação, buscamos como principais referenciais teóricos: Paulo Freire, Yves de La Taille, Paul Ricouer, entre outros.

Esses referenciais nos auxiliam a percorrer um caminho interdisciplinar que assim como Freitag, entendemos como necessário nos estudos de moral e ética, pois, cada área direciona-se para uma especificidade: “[...] a questão da moralidade exige um tratamento interdisciplinar; ela não pode ser estudada de forma compartimentalizada e isolada, [...] ela pressupõe um tratamento capaz de integrar várias óticas” (1992, p. 15), por esse motivo, procuramos conceitos elaborados em mais de uma área.

O estudo teve como apoio fundamental a teoria da psicologia moral desenvolvida por La Taille, que se refere às *dimensões intelectuais e afetivas* presentes na moralidade. A primeira dimensão da ação moral é a competência cognitiva, *saber fazer*, uma vez que a ação moral é impossível dissociada da razão. Quanto à segunda dimensão enfatizada pelo autor, direciona-se à questão motivacional que corresponde ao *querer fazer*. O aporte teórico também teve como base as concepções de ética e educação desenvolvidas por Paulo Freire, na medida em que argumenta que a educação deve apontar para o desenvolvimento de educadores e educandos capazes de refletir e agir coerentemente, ou seja, evidenciar na sua ação as consequências de sua deliberação, tanto pragmática como ética e moral.

Nossa opção teórica tanto por La Taille como por Freire deve-se pelo fato de que os mesmos nos oferecem uma perspectiva interdisciplinar e uma posição radicalmente afirmativa do significado dos aspectos éticos e morais da educação.

As reflexões aqui apresentadas pretendem suscitar questões capazes de contribuir para a prática de educadores dentro e fora da sala de aula, uma vez que as questões morais e éticas perpassam os mais diversos níveis do cotidiano das relações humanas.

A escolha do direcionamento do estudo para a EJA deve-se ao fato de que, dos vinte e um anos de nossa atuação na educação, os dez últimos são voltados

para essa modalidade de educação. Desde então, a convivência com os adolescentes, jovens e adultos proporcionou-nos grande realização pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, muitas inquietações e desafios que nos levam a uma constante busca.

Diante disso, consideramos como essencial nesse processo tentar entender o jeito de ser dos alunos, o medo de voltar a estudar, as histórias de vida, de sofrimento, os conflitos que vivenciamos entre os adolescentes e os adultos, a forma como os adultos valorizam o trabalho do professor, o significado de concluir o Ensino Fundamental para um aluno da EJA, as pequenas conquistas e os grandes desafios diante dos adolescentes e jovens. Tudo isso faz com que o desejo de contribuir, de fazer mais, de melhorar as condições de ser e de viver destes seja uma preocupação constante no nosso fazer pedagógico e o caminho da moral e da ética, entendemos como essencial nesse processo.

O contexto da EJA e a nossa história na EJA nos levam a estudar e pesquisar na instituição de educação em que trabalhamos para poder contribuir ainda mais para os avanços na qualidade desta modalidade de educação, compreendido como um local apropriado para estudar, discutir e problematizar questões de moral e ética. A instituição foi sendo identificada na medida em que foi inserida na reconstrução histórica do trabalho da EJA. Nessa pesquisa, trabalhamos com um total de trinta e quatro alunos, dez professores e uma funcionária.

Inicialmente debruçamo-nos sobre as questões “o quê?”, “por quê?”, “com quem” e “como estudamos” o tema da moral e da ética e suas implicações para a Educação de jovens e Adultos.

Estudamos “*A Educação de Jovens e Adultos na história do Brasil: implicações éticas e morais*”, para melhor compreender as características e finalidades desta modalidade. Dedicamos um capítulo “*A Educação e a Ética pensada a partir das concepções de Paulo Freire*”, sendo que esse se deve, principalmente, pela influência do autor na história da EJA, e também porque o mesmo entende que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 1996, p. 33).

Ocupamo-nos também em apresentar as principais contribuições da psicologia moral, ciência que estuda os processos mentais os quais levam uma pessoa a legitimar ou não regras, princípios e valores morais, seguindo os estudos de La Taille.

Apresentamos também o tratamento qualitativo dos dados levantados, fazendo a descrição e interpretação das falas e sentidos atribuídos à moral e ética na realidade da EJA. Portanto, esse capítulo tem como referência a pesquisa empírica realizada com professores, funcionária e alunos da EJA, sobre o posicionamento desses em relação à moral e a ética.

Os resultados mostraram que tanto alunos como professores revelaram nas narrativas, sentimentos morais, mas ainda estão muito apegados à visão e opiniões dos outros. O retrato da ética que se revela na realidade estudada, aponta para três características: *ações morais e éticas evidenciadas; características de ausência de autonomia na resolução de um dilema; e características que apontam uma atmosfera moral de muito desconforto em relação à sociedade.*

Um dos capítulos foi dedicado aos estudos de algumas questões que são relevantes numa prática que tem como objetivo a educação moral e ética. Intitulamos o mesmo de: *“Encaminhando reflexões sobre a necessidade de trabalhar os conceitos de moral e ética nas práticas educativas”*. Esses conhecimentos que são abordados têm como referência as abordagens teóricas estudadas assim como a realidade da pesquisa realizada.

No final, detemo-nos em estudar algumas possibilidades para trabalhar os conceitos de moral e ética, em especial na EJA. Associamo-nos, assim, às defesas de La Taille, Ricoeur e Freire, de que as pessoas a partir da tomada de consciência de sua situação podem criar novas formas de pensar e sentir, descobrindo a racionalidade a partir do seu mundo da vida (HABERMAS, 1989).

De acordo com o título: *“Os conceitos de moral e ética como possibilidades na prática educativa”*, pode-se compreender que essas não são determinações, resoluções, código de ética ou manual para as práticas pedagógicas, mas, sim, alternativas possíveis que podem de alguma forma potencializar o agir pedagógico e as relações na educação, em especial na EJA. Também, porque não entendemos a moralidade como uma coleção de regras, mas, sim, como um conjunto de princípios que podemos aplicar em nossas vidas diante de situações complexas que se apresentam.

Assim, temos presente que a educação requer um processo em aberto, dinâmico, responsável e em constante busca e transformação. Diante desta perspectiva, entendemos que é possível compreender a importância das aprendizagens sociais, para que o indivíduo adote um ponto de vista moral e tome

consciência do mesmo em dilemas éticos enfrentados no seu mundo da vida.  
(HABERMAS, 1989).

## 2 A QUESTÃO METODOLÓGICA

### 2.1 Situando e delimitando o estudo

O estudo partiu do enfoque de compreensão e argumentação de que a moral e a ética estão relacionadas diretamente com a educação. De acordo com Albornoz: “Ética e Educação são ‘indissolúveis’ mesmo inautênticas quando dissociadas” (1999, p.84). Ou seja, não há como pensá-las separadamente, e mais do que nunca as reflexões sobre este tema devem estar presentes na educação.

Nesse sentido, partimos do questionamento: **“Como se caracterizam os olhares éticos na educação e como é possível trabalhar os conceitos de moral e ética nas práticas educativas?”**

Outra concepção que direcionou o trabalho foram às categorias da realidade, necessidade e possibilidade, estas inspiradas na teoria de Ernst Bloch (2006). Ou seja, trata-se de enfrentar o vazio moral e ético que vivenciamos pensando a partir da realidade, compreender as necessidades e pensar em possibilidades de inventar, recriar a partir de discussões e estudos que permitam levar os conceitos de moral e ética para as práticas educativas, nesse trabalho, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2 O quê - por quê e como estudamos

Partindo do nosso tema: **Ética e Moral na Educação de Jovens e Adultos**, estudamos as possibilidades de trabalhar/levar os conceitos de moral e ética para as práticas educativas. Essa busca deve-se especialmente ao nosso trabalho e envolvimento com a EJA, como já explicitado acima, e ao nosso compromisso enquanto ser humano e profissional para contribuir com a formação, com a criação e com a construção de uma “vida com sentido”, tendo como referenciais valores morais e éticos.

Por outro lado, temos poucas pesquisas dedicadas a EJA, ainda mais no que se refere à questão da moral e da ética. Por isso, esse estudo mostrou-se difícil de ser trilhado e ao mesmo tempo desafiador, porque não encontramos nenhum trabalho que direcionasse exclusivamente aos temas da moral e da ética na EJA. Também na UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul encontramos somente um

trabalho que trata sobre a moral e ética, mas é voltado para a área da saúde, o que reflete ainda a escassez de trabalhos nesse campo.

Partimos do estudo e pesquisa da realidade de um estabelecimento de educação de jovens e adultos de Santa Cruz do Sul para entender os significados atribuídos para a moral e para a ética. Analisamos e interpretamos de forma teórica e prática os sentidos da moral e ética. Apontamos algumas necessidades e possibilidades pertinentes ao embasamento do trabalho com os conceitos de moral e ética na educação.

Nossa intenção é a de aprofundar a reflexão sobre a relação ética e o agir pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, não objetivando somente o conhecimento, mas também em contribuir a partir dos resultados encontrados. Da mesma forma, apresentar propostas e possibilidades que venham ao encontro das necessidades da EJA assim como para outras modalidades que se interessarem pelo tema.

### **2.3 Metodologia**

Nossa investigação é de natureza qualitativa e, por esse motivo, não segue a sequência rígida das etapas de uma pesquisa quantitativa, porque a pesquisa qualitativa não é orientada necessariamente por hipóteses levantadas a priori e exige do pesquisador o cuidado de todas as alternativas possíveis.

As considerações vão se constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é resultado de uma análise última de dados. O processo da pesquisa qualitativa se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente.

No total, envolvemos trinta e quatro sujeitos na pesquisa, entre eles professores, alunos e funcionária de uma instituição de EJA de Santa Cruz do Sul. Na primeira etapa tivemos quatorze alunos. Na segunda, que envolveu dois trabalhos, participaram vinte alunos. Os professores e a funcionária foram num total de onze. Quatro professores que participaram da primeira etapa são os mesmos que estavam também na segunda etapa do trabalho, entre os dez citados.

Os nomes dos sujeitos foram preservados sendo identificados por meio das letras do alfabeto. Por exemplo: aluno C, professor A e assim por diante em todas as

falas e fragmentos apresentados, sendo que suas colocações foram reproduzidas sem qualquer alteração.

Como primeiro instrumento para estudar a Moral e Ética, o objetivo era partir de um dilema ético, o “Dilema de Heinz” de autoria de Lawrence Kohlberg. Trata-se de um dilema clássico sobre deliberação moral, cuja ideia o nível mais alto de um ponto de vista moral é a vida.

Outro caminho que se mostrou no decorrer da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, tendo como referência os estudos realizados por Maria Ceron Trevisol no oeste catarinense<sup>3</sup>. Esses estudos têm como proposta compreender em que medida a escola enquanto mediadora da formação do aluno atribui ou não importância para o trabalho de educação moral e ética que realiza.

La Taille que tem influenciado o nosso trabalho e nossa prática no livro: “*Crise de Valores ou Valores em Crise?*”, nos apresenta uma pesquisa intitulada: “As virtudes segundo os jovens”<sup>4</sup>. Nesta, solicita que sejam elencadas 10 virtudes, 5 morais e 5 não morais para que os alunos ordenem da mais importante para menos importante. Essa direção também se mostrou muito interessante, pois poderíamos realizar essa pesquisa com os adultos e com os jovens, assim como com os professores para compreender as diferenças e semelhanças que se apresentam.

No caminho de conhecer as virtudes e valores valorizados, no nosso entender, seria possível buscar saber os sentidos atribuídos pelos professores, alunos, jovens e adultos da EJA sobre a construção de valores morais e éticos na escola. Entender o que está acontecendo com os valores – se desapareceram – se estes estão mudando. Poderíamos compreender os valores a partir das gerações, já que há conflito entre os adolescentes e adultos.

Todos esses meios/instrumentos de pesquisa já foram utilizados por estudiosos como La Taille, Kohlberg, Angela Biaggio, Trevisol, Menin, Togneta, Vinha e muitos outros que se preocupam e que vêm contribuindo para os avanços das discussões e trabalhos em relação ao tema. Por isso, entendemos e reconhecemos a importância de cada uma dessas metodologias que, com certeza, ainda serão muito oportunas

---

<sup>3</sup> Ver mais no livro: *Crise de Valores ou Valores em crise* (2009). No capítulo 7, Trevisol debruça-se sobre a opinião dos professores a respeito da formação moral dos alunos e sobre a necessidade dos professores de participarem de tal formação.

<sup>4</sup> La Taille et al (2009), no capítulo 2 apresenta dados de uma pesquisa que mostra as virtudes morais mais valorizadas pelos jovens.

para outros estudos que realizaremos sobre a moral e ética e, talvez, com envolvimento de outros colegas.

No entanto, depois de muitas leituras, angústias, buscas, questionamentos e estudos realizados para chegar a respostas para esse trabalho, a pergunta que tanto nos perturbou é: “como é possível conhecer os sentidos da moral e da ética dos docentes e discentes da EJA para contribuir nos avanços desse tema e encontrar possibilidades para o agir pedagógico”? A opção metodológica para esse trabalho se deu principalmente pela “abordagem pela narrativa”.

### **2.3.1 A opção metodológica pela narrativa**

A narrativa representa uma metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional cada vez mais reconhecida e valorizada nas diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a filosofia, a linguística, a educação e outras que a entendem como meio de conhecimento.

De acordo com Reis (2008), a palavra narrativa comumente é utilizada como sinônimo de história. Há especialistas que as diferenciam restringindo a narrativa a uma característica estrutural dos textos.

Clandinin e Connelly (1991) apresentam-nas como sinônimos, porém, explicitam contextos específicos para o seu emprego e propõem a seguinte utilização: a) do termo história quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos; b) do termo narrativa quando se referem à investigação ou à metodologia de investigação.

Assumindo a narrativa como uma metodologia de investigação, sabe-se que estas podem apresentar-se de forma oral ou escrita. Para Bolívar (2002), a investigação narrativa não é apenas uma metodologia qualitativa. Para o autor, constitui-se em uma perspectiva específica de investigação em educação que pressupõe uma alteração do que tradicionalmente se entende por conhecimento em ciências sociais.

A abordagem do desenvolvimento e educação moral pelas narrativas pode ser encontrada em diversas teorizações, entre elas temos: Tappan e Packer (1989, 1990, 1991, 1996), Bruner (1986), Clandini e Connelly (1991), Egan (1986), Galvão (2005), Preskill e Jacobvitz (2001), Roldão (1995) e Ricoeur (1990) no sentido de uma filosofia prática.

Conforme Canastra<sup>5</sup> (2002), as bases desse novo enfoque tendem a constituir-se a partir de uma concepção hermenêutica do desenvolvimento moral. O enfoque narrativo ensaia um *novo* modelo de desenvolvimento ético-moral alicerçado na experiência moral do sujeito.

Fazer a narração da sua experiência moral consiste em contar, através do diálogo (oral ou escrito), uma experiência moral, expressando o sentido atribuído a essa experiência, além de afirmar a sua autoridade de autor (TAPPAN e BROWN, 1989, p. 192-193).

De acordo com Tappan e Brown (1989, p.183-184), "as pessoas atribuem significado às suas experiências de vida representando-as sob a forma de narrativa". Sendo assim, as pessoas desenvolvem-se moralmente tornando-se 'autores' das suas histórias morais e aprendendo as lições morais destas quando contam as suas experiências.

Por esse motivo, desde os primórdios da humanidade as narrativas e histórias acompanham os indivíduos e registram sua trajetória social. Do mesmo modo, são a primeira forma de literatura as quais são expostas as crianças na maior parte das vezes, desde sua inserção no mundo social.

Narrar pressupõe, ainda, refletir sobre a experiência narrada. Por isso, os diversos autores que estudam e trabalham com a narrativa defendem que as pessoas se desenvolvem moralmente através das narrativas que ouvem e através das suas próprias narrativas que falam ou escrevem.

Nessa direção, temos também a defesa de Ricoeur:

A teoria narrativa só faz a mediação entre a descrição e a prescrição quando o alargamento do campo prático e a antecipação das considerações éticas estão implicadas na própria estrutura do ato de narrar e, neste sentido, a narratividade introduz a ética; promove uma consciência reflexiva porque se dirige a convicções, a "fazer acreditar" no que está a ser contado; porque designa valores e expõe o agente da ação enquanto sujeito humano que faz algo de algum modo, numa qualquer circunstância e com um determinado fim. (1990, p. 139).

Na perspectiva da educação moral pela narrativa, o sujeito, ao descrever sua realidade, acaba por revelá-la e criá-la. Dessa forma, repensa o seu sentido de agir e, sendo assim, já pertence ao campo ético. Por um lado, Ricoeur afirma que

---

<sup>5</sup> Doutorando em Ciências da Educação, Especialidade em Formação Pessoal, Social e Profissional; Assistente em Ciências da Educação, na Escola Superior de Educação de Leiria (Portugal).

apenas o trabalho da reinterpretação e da reapropriação nos ajuda a evitar a alternativa duvidosa de uma simples repetição. Por outro, o de uma errância. (1990, p. 197).

Ricoeur (1990, p. 335) dá ênfase ao caráter dinâmico da ética sempre como um projeto a realizar e, conseqüentemente, acentua a noção de processo, uma vez que “viver bem” é algo que está sujeito à mudança, exigindo um contínuo ajustamento entre a lei e a situação particular. Sendo assim, é necessário ter em conta o contexto de que:

É preciso notar que cada projeto ético, o projeto da liberdade de cada um, surge no meio de uma situação que já está assinalada eticamente; as escolhas, as preferências, as valorizações já vêm de trás e cristalizam-se nos valores que cada um encontra ao acordar para a vida consciente. (Ricoeur, 1985, p. 64).

Ricoeur (2000) ressalta o saber narrar como uma das potências humanas que constituem a identidade histórica do indivíduo e da humanidade.

Ao empreender seus esforços para o reconhecimento do jovem e adulto como sujeitos de cultura, Freire, apesar de não utilizar o termo narrativa, acreditava que as pessoas poderiam desenvolver-se a partir de suas histórias de vida. Por isso, criou os “Círculos de Cultura” que eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Sua preocupação voltava-se a necessidade de todas as pessoas participarem do processo ensino- aprendizagem. Cada um pode pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, agir, intervir e avaliar o seu fazer num movimento permanentemente dialógico. Assim escreve:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE, 2001, p. 10).

De sua parte, La Taille não fala de narrativas como metodologia em seu trabalho, mas escreve que pensar em si próprio e no meio no qual vivemos são formas para a busca de significação para a vida. Para ele, “pensar sobre si próprio equivale a tomar consciência de si, consciência da própria história de vida, dos possíveis talentos, dos próprios valores, dos próprios sentimentos, das próprias aspirações, das próprias potencialidades” (2009, p. 88). Partindo desses

pressupostos, entendemos a narrativa como uma possibilidade para atingir os objetivos propostos pelo autor.

A partir dessas e outras teorizações que justificam a narrativa como uma metodologia de investigação que por si só já pertence ao campo ético, entendemos essa como um caminho que se mostrou indispensável percorrer nesse estudo que teve como objetivo descrever, compreender e interpretar os sentidos da moral e ética na educação.

Defendemos neste estudo que os alunos e os professores da EJA são sujeitos ativos com histórias de vida e que são capazes de compreender a realidade e transformar o mundo em que vivem, entendemos que é ético os investigados narrarem acerca de si próprios e de seus percursos de vida para tentar entender as interpretações que estes fazem das suas vivências, das suas ações, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados.

Assim, entendemos que a narrativa nos propicia uma melhor compreensão do conhecimento dos professores e alunos da EJA através da análise das suas próprias palavras. Nesse sentido, utilizamos a narrativa escrita como metodologia de investigação nesse estudo, em que professores e alunos de um estabelecimento de educação participaram.

#### **2.4 Caracterização do estudo: Onde e como**

A pesquisa de campo foi realizada num estabelecimento de Educação de Jovens e Adultos no município de Santa Cruz do Sul. Os sujeitos da pesquisa constituem-se por alunos, funcionária e professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

A opção dos sujeitos participantes da pesquisa deve-se, principalmente, ao fato de que também trabalhamos nessa instituição de educação no cargo de Supervisão/Coordenação. De acordo com Triviños (2001), é recomendável que o foco de pesquisa esteja relacionado com a prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional. Ainda explica que o pesquisador pertencendo ao local onde o problema se apresenta, pressupõe “[...] um caudal de informações relativas à investigação que os outros não possuem [...]” (2001, p.94). De forma que é esse o nosso caso.

Diante dessa proposta, entendemos que é de suma importância considerar o espaço natural (educacional) onde acontece o processo educativo, pois teorias elaboradas longe do ambiente educacional têm dado pouco impacto nos últimos anos.

Neste contexto, o estudo desse fenômeno a que nos propomos teve como objetivo aprofundar a reflexão sobre a relação ética e o agir pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. É certo que aqui não estamos objetivando somente o conhecimento, mas também apresentar contribuições a partir dos resultados encontrados, sugerindo propostas e possibilidades que venham ao encontro das necessidades da instituição que estudamos e trabalhamos. Desse modo, o trabalho consiste num estudo da realidade atual através da coleta de materiais, análise e interpretação dos mesmos.

Sendo um estudo interpretativo e descritivo tendo como base referenciais teóricos, configura-se em outras formas de enfrentar os dilemas e/ou desafios éticos na educação, além do senso comum.

Além das questões já pontuadas acima para explicitar o porquê da escolha dos participantes da pesquisa como essenciais para o estudo em foco, igualmente foram consideradas as possibilidades de encontros com os mesmos, tempo para participação da coleta de dados.

Tendo presente que a pesquisa nos direcionou para a escolha de uma representatividade (delimitação) de sujeitos da pesquisa, acreditamos que esse trabalho poderá servir de referência para outras instituições que venham a se interessar pelo tema.

#### **2.4.1 A forma como a pesquisa foi desenvolvida**

A inclusão dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de um convite para participação, já que esta é uma amostra intencional. Foi esclarecido a todos os participantes da pesquisa que a exclusão poderia ocorrer a qualquer momento a pedido dos mesmos, sem acarretar represália ou punição (conforme consta no termo de livre consentimento).

Como primeiro instrumento para pesquisa, solicitamos que professores e alunos narrassem como se veem na EJA. A proposta para a narração foi:

*- Como você se vê como professor da Educação de Jovens e Adultos?*

- *Como você se vê como aluno da Educação de Jovens e Adultos?*

Nesse momento da pesquisa tivemos a participação de quatro professores e quatorze alunos da EJA.

Para a escolha dos alunos, o único critério exigido foi que participassem estudantes de diferentes faixas etárias e que estivessem matriculados no estabelecimento já citado. Assim, tivemos participação de alunos de 15, 16, 17, 32, 37, 38, 39, 41, 55 e 60 anos de idade.

Participaram aqueles que estavam na aula no dia em que realizamos o trabalho de pesquisa em determinada sala. Todos os que foram convidados aceitaram o convite. Além destes, mais alguns foram incluídos, porque, no momento que estávamos realizando a pesquisa, outros alunos adultos que observaram o que estava acontecendo nos questionaram pelo fato de ficarem de fora. Assim, aqueles que se dispuseram a participar também foram incluídos. Esse fato aconteceu também com os adolescentes que se dirigiram até a sala e viram os colegas realizando o trabalho. Foi explicado para eles sobre a pesquisa e perguntado se desejavam participar. Apesar de parecer que estavam interessados em se integrar a proposta, logo disseram que não. Esse posicionamento evidenciou o constante conflito moral pelo qual circulam os adolescentes. Demonstrem um anseio de inclusão, mas são inseguros quando são desafiados a uma exposição e a uma avaliação dos seus iguais.

O fato da disponibilidade e do interesse dos alunos em participar da pesquisa nos trouxe contentamento. Talvez seja devido ao fato de nos conhecerem e assim desejarem contribuir com o trabalho proposto.

Para a segunda etapa, que teve dois trabalhos consecutivos, participaram vinte alunos (não foram os mesmos da primeira etapa) e onze professores. Nesse último número está incluída a funcionária que também participou da pesquisa, sendo que quatro professores são os mesmos que participaram da primeira etapa.

Os trabalhos desenvolvidos na pesquisa com os alunos foram realizados em dias de aula para facilitar a participação. Também foi solicitada aos professores uma autorização para o desenvolvimento das atividades. Primeiramente foi narrada para os alunos e professores a situação escolar que envolve Marcos, citado por La Taille no livro *“Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas”* (2006, p. 88). O trabalho realizado com os alunos e com os professores aconteceu em momentos distintos, mas com a mesma proposta.

Situação escolar citada por La Taille:

*Numa situação escolar, um menino de 9 anos chamado (ficticiamente) Marcos, notou no balcão da cantina de sua escola, uma nota de 10 reais. Ao que tudo indicava, a nota estava esquecida. Marcos então pegou-a, escondeu-a no bolso e entrou na fila da cantina. Quando chegou a sua vez ele pegou a nota de seu bolso e a deu para quem o atendia, dizendo: “peguei esta nota, mas não é minha, e estou devolvendo”. A pessoa da lanchonete contou o ocorrido uma professora, que contou para uma coordenadora, que contou para a diretora, que chamou os pais de Marcos para falar-lhes do erro moral cometido por ele: ele roubou!*

Apresentado o texto para os alunos, falou-se sobre a autoria do mesmo e, em seguida, foi solicitado que respondessem as seguintes questões:

*Como você resolveria essa situação?*

*O que faria se estivesse no lugar da funcionária da cantina?*

*O que faria se estivesse no lugar de Marcos?*

*No lugar da diretora, qual seria a atitude correta?*

*O que faria no lugar dos pais?*

*O que deveria ser feito naquela escola?*

Após todos entregarem o trabalho, ainda foi realizada uma conversa sobre o fato ocorrido. Alguns não se posicionaram no momento do diálogo, talvez por timidez ou por pensar diferente daqueles que estavam se posicionando sobre o assunto, pois, de fato, ocorreram posicionamentos diferentes nas escritas. Esse foi um dos motivos que nos levou a solicitar primeiro a escrita e depois o posicionamento oral, para que a opinião de alguns não se impusesse sobre os demais.

Quanto aos professores, como já explicado, foi realizada a mesma proposta de trabalho num momento de reunião semanal. Depois de explicações sobre a pesquisa e a proposta de trabalho, todos os professores presentes na reunião responderam as perguntas.

A última etapa da pesquisa se constituiu em narrativas por parte dos alunos e professores. Foi solicitado que apresentassem alguma situação dilemática ou de conflito vivida pelos mesmos e teve a seguinte proposta:

*“Discutindo a situação escolar vivida por Marcos você constatou que em nossas vidas estamos continuamente enfrentando conflitos sobre o que é certo e errado. Você poderia narrar algum dilema/conflito que você tenha vivido?”*

*Narre o dilema/conflito vivido, escreva também o que o levou a tomada de decisão, qual foi a principal razão na sua escolha e se você tentou se colocar no lugar do(s) outro(s) envolvido(s) na situação que você narrou.*

Encerramos esse capítulo, onde nosso objetivo foi apresentar um pouco dos nossos questionamentos, desafios, nossa forma de entender a EJA, o que nos faz querer estudá-la. Enfim, estudamos “quem somos”, “por que estudamos”, “com quem” e “como o trabalho foi desenvolvido”, com o objetivo de dar mais sentido a nossa prática. De acordo com La Taille (2009), dar sentido à vida é conhecer e também saber de onde se vem e para onde se vai. Por isso, seguimos com o terceiro capítulo que objetiva trazer algumas questões da história da EJA e implicações decorrentes dessa história.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: IMPLICAÇÕES ÉTICAS E MORAIS**

Conforme já explicitado na introdução sobre as distinções sobre ética e moral, assumimos nesse trabalho o significado de uma perspectiva ética “que vida quero viver”? “Uma vida boa, para e com o outrem, em instituições justas”, conceito trazido por Paul Ricouer, assumido por La Taille, e, de certa forma, por Freire, que apesar de não criar uma teoria sobre a ética, nos fala muito da ética e acaba por apresentar os conceitos que nessa definição estão contidos. Para a moral, nos surgem as perguntas: “o que devo fazer”? “Como devo agir”? Também nos fala da obrigatoriedade da nossa ação que complementa a ação ética.

Assim, entendemos que cabe refletir sobre como a ética e a moral estiveram presentes, como foram pensadas e trabalhadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Até mesmo, porque entendemos que as práticas educativas evidenciam os sentidos políticos, pedagógicos e teóricos, as formas de ver e pensar o mundo, o homem, a sociedade e a educação.

Nesse sentido, esse breve histórico busca contextualizar historicamente a EJA, compreendendo-se como a educação se configurou nos diferentes momentos, dos primórdios aos tempos atuais, nas suas múltiplas manifestações, para, assim, compreender o fenômeno social. De acordo com Oliveira citando Adorno: “a perda do sentido histórico, o enfraquecimento da consciência histórica é um passo decisivo para o desaparecimento do sujeito” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 35). Sem a tomada de consciência do contexto histórico não ocorre a efetivação da autonomia do sujeito.

#### **3.1 A história que nega seu povo e sua cultura**

A educação de adultos já passou por muitas variações decorrentes das mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas e relações de poder estabelecidas nos diferentes momentos históricos do país.

O início da educação de adultos se deu por meio da catequização realizada pelos jesuítas junto às nações indígenas, no ano de 1549, sendo que esses eram os responsáveis por instruir e catequizar os adultos no período do Brasil-Colônia. A

referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Explica-nos Paiva: “[...] era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos” (1985, p. 165). Ocorria que, naquela época, objetivava-se aplicar nos indígenas um comportamento europeu.

A educação de jovens e adultos, desde esse princípio, se apresenta com uma diversidade de enfoques. A própria denominação de “EJA” é recente no Brasil, pois desde esse período Colonial a ênfase educacional era centrada na população infantil. De modo que, “[...] através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais” (PAIVA, 1985, p.165). Para isso, utilizavam como método a reeducação.

Assim, a educação estava vinculada à política colonizadora dos portugueses que, segundo Novais,

se apresenta como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica, da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais. (1975, p.7).

Portanto, cristianizar o indígena significava transformá-lo em um europeu para trabalhar como um europeu.

A preocupação central era com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, constando de trabalhos manuais, ensino agrícola e, muito raramente, leitura e escrita. O objetivo dos colonizadores era o lucro e, dessa forma, a função da população era propiciar tais lucros. Às colônias, cabia exclusivamente o fornecimento de produtos, possibilitando maior lucro para os comerciantes da Metrópole.

Vivia-se nesse período o que Freire denominava mais tarde de sociedade fechada, ou seja, sociedade que não tem poder de decisão econômica, esta pertencendo à outra sociedade matriz. Temos, então, uma “sociedade-sujeito” e uma “sociedade-objeto”. Nas palavras de Freire, “esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva” (FREIRE, 1979, p. 34). Assim, tem-se uma sociedade que

caracteriza o capitalismo comercial (século XVI - XVIII), onde se tem uma fase primitiva de acumulação de capitais e poucos acumulam o lucro.

Por isso, Freire (1979) assinala que essa sociedade é predatória, não tem povo, mas massa, porque não se constitui numa entidade participante. Há uma elite que governa e impõem-se sobre as massas populares conforme ordens da sociedade diretriz. Também há uma dicotomia entre o trabalho manual e intelectual. O primeiro é considerado degradante e o segundo digno. Acrescenta-se a essas características o analfabetismo, porque não interessa nessa sociedade a educação básica dos adultos.

A estrutura social que se apresenta no Brasil-Colônia é caracterizada pela dominação e submissão: metrópole-colônia; colonizadores-negros e mestiços; e indivíduos heterônomos sem poder de decisão. Educação excludente, elitista e seletiva. Uma história que nega, portanto, seu povo e sua cultura. Evidencia-se isso, mais ainda, quando se observa os primeiros 200 anos da educação brasileira dominados pelos jesuítas, que educavam a serviço da ordem religiosa e não de acordo com o interesse do país ou da população.

Além disso, os jesuítas eram detentores do poder econômico, pois a arrecadação de dízimos ficava vinculada a eles. Influenciavam no domínio dos senhores do engenho e os alfabetizados eram apenas algumas mulheres para que conseguissem ler a bíblia, já que a essas cabiam apenas as boas maneiras e prendas domésticas. Já os filhos dos grandes donos de terra se preparavam nos grandes colégios jesuítas para depois ir estudar em Portugal.

Portanto, toda essa prática educacional estava vinculada a estrutura econômica colonial que tinha como principais características o latifúndio, a escravatura e a monocultura. Desse modo, não havia necessidade de nenhuma formação especial para o desempenho das principais funções exigidas na agricultura, e a educação nesse contexto não era prioridade para o colonizador.

Enfim, os jesuítas cumpriam o propósito que lhes fora conferido, no sentido de catequizar e de instruir os nativos, de converter o gentio<sup>6</sup> e de fazer com que os católicos não se desviassem de sua fé. A tarefa educativa que lhes cabia era aculturar os nativos, dominar pela fé, intervindo dessa forma nos seus hábitos, valores, condutas e sentimentos, tornando-os civilizados e pacíficos. Assim, reflete

---

<sup>6</sup> Conforme Ferreira (2010): 1. Aquele que professa o paganismo; infiel. 2. P. ext. O índio<sup>1</sup>.

Aranha (1996) “[...] concordamos que os padres vestiram, literalmente, os índios, sugerindo que se envergonhassem da nudez”. Também “vestiram” simbolicamente de outros valores, de cultura diferente: impuseram-lhe outra língua, outro Deus, outra moral e até outra “estética”, tornando-os “civilizados”, isso para o trabalho.

Após a expulsão dos jesuítas (1759), criou-se o ensino público financiado pelo Estado e para o Estado, diferentemente do anterior que era financiado pelo estado a serviço da Igreja. Percebeu-se a necessidade de modernização e mudanças para novos métodos que passam para um plano mais formal conforme segue.

### 3.2 O cenário de políticas educacionais no plano formal

Após a invasão de tropas francesas em Portugal (1807), em função do Bloqueio Continental decretado por Napoleão, a corte real se obriga a vir para o Brasil. Com esse advento, o príncipe decreta a “abertura dos portos”, gerando uma reorganização administrativa na colônia. Também com essa nova realidade vieram mudanças no campo intelectual, como a diversificação de cursos oferecidos. A realidade e necessidades brasileiras começam a ser levadas em consideração, mesmo que estas se devessem ao fato de o Brasil ser sede do reino português.

Porém, as novas possibilidades que se vislumbram não têm a educação de adultos como foco, pois: “o domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial” (PAIVA, 1985, p.165). Para Lima, a vinda da Família Real representou a verdadeira “descoberta do Brasil” - a ‘abertura dos portos’, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos ‘brasileiros’ de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado **civilização e cultura**” (LIMA, 1979, p. 103).

Com o retorno de Dom João VI a Portugal (1821), D. Pedro I declara em 1822 a Independência do Brasil, inspirada na **Constituição Francesa**, de cunho liberal. Segundo o estudo de Vieiro, a formalização do processo de independência que se consolidou, fica caracterizado,

por um mínimo de alteração possível, restringindo-se a mudanças na estrutura política a fim de adequá-la ao desenvolvimento socioeconômico, aperfeiçoando assim, os métodos de domínio para beneficiar as classes

dominantes e conservar a ideologia colonizador-colonizado sob uma nova roupagem". (VIEIRO, 2008, p. 150).

Essa afirmação deve-se a estrutura política e produtiva que permaneceu a mesma. Ou seja, classe dirigente, escravidão, latifúndio e monocultura de exportação.

Assim, nesse período que marca o fim da fase colonial, ocorreram apenas promessas de novas políticas educacionais para proporcionar a população uma instrução necessária, pois na verdade as promessas ficaram restritas ao plano formal, uma vez que, como destaca Vieiro, essas não cabiam "dentro das diretrizes políticas firmadas no processo de independência, por isso permanece no plano formal por duzentos anos" (VIEIRO, 2008, p. 150). Ou seja, até o século XX.

No período imperial, de 1822 a 1889, outorgou-se em 1824 uma constituição que previa a instrução pública "gratuita a todos os cidadãos". Porém, a cidadania nesse período era restrita aos livres e aos poucos libertos. Por isso, Vieiro destaca que, "o quadro não se altera, visto que a constituição não apresenta os meios para o cumprimento desse dispositivo e a educação continua conduzida de acordo com os interesses da classe dirigente" (VIEIRO, 2008, p. 151). E, portanto, continua sendo um privilégio de poucos.

Em análise sobre o tema, Cury<sup>7</sup> se manifesta explicando que a educação escolar não era prioridade política num país agrícola, esparso e escravocrata:

Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos assim se pensava e se praticava além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. (CURY, 2000, p. 13).

De acordo com Paiva, em 1854 é determinada a criação de escolas para adultos. Porém, a primeira entrou em funcionamento somente em 1860, no Maranhão. A partir dessa, houve uma multiplicação de escolas noturnas na maioria

---

<sup>7</sup> Carlos Roberto Jamil Cury - Filósofo, Historiador e Educador brasileiro. É especialista em políticas públicas na área de Educação e suas ideias e discussões tratam da Gestão Democrática, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), política educacional, ensino superior, educação básica e educação de jovens e adultos. Pesquisador da Legislação Brasileira. Elaborou o texto do Parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens.

das províncias do Império, somando 117 escolas até no ano de 1876, fato esse que, “acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comum e ambos, o progresso da Nação, seu crescimento econômico” (PAIVA, 1985, p. 167). Tudo isso relacionado com as mudanças na sociedade.

Os objetivos para a criação dessas escolas eram bem diferenciados, pois mudavam de acordo com cada província, assim como com a administração das mesmas. Entre algumas justificativas está o fato de “que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance na época em que os poderes públicos trabalham na importante obra de emancipação do elemento servil”. Em outros locais, “deveria servir para que o homem do povo compreendesse melhor seus direitos e deveres e para que se amenizassem os costumes”. Portanto, conforme Paiva, em algumas províncias “as iniciativas estavam voltadas para o ensino profissional” (PAIVA, 1985, p. 167).

No final do período Imperial, por volta de 1879, foi criado o Decreto nº 7.247, conhecido como o "Decreto do Ensino Livre", pelo Jovem entusiasta das teorias da liberdade Leôncio de Carvalho<sup>8</sup>. Previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas de duração no verão e três no inverno. Leôncio de Carvalho buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária.

Num relatório apresentado no ano de 1878 à Assembleia Legislativa, o então Ministro Leôncio chamara a atenção da Assembleia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos, devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência. Tais medidas causaram muita

---

<sup>8</sup> Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) nasceu no RJ. Estudou Direito-Professor. Ocupou a pasta dos Negócios do Império no gabinete 1878. Deputado pela província de São Paulo. Por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Participou da organização da exposição pedagógica, em 1883, em cujo congresso assumiu o cargo de secretário, bem como foi presidente da Associação Propagadora dos Cursos Noturnos. Sua reforma educacional marcou uma etapa importante na educação brasileira, mas provocou também uma acirrada oposição que o levou a se demitir da pasta.

polêmica, recebendo críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal.

Engajado nesse processo, Rui Barbosa<sup>9</sup> também atuou na elaboração da reforma eleitoral, na reforma do ensino e na emancipação dos escravos. Assim se expressou sobre a relação entre ensino e construção da nação:

A chave misteriosa das desgraças que nos aflige é esta e só esta. A ignorância popular mar da servilidade, da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação. Eis o formidável inimigo, o inimigo que se abriga nas entranhas do país. Para o vencer releva instaurarmos o serviço da defesa nacional contra a ignorância. [...] Cumpre renovar o método, orgânico, substancial, absolutamente nas nossas escolas. Ou antes cumpre criar o método, porque o que existe entre nós usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria, não é o método de ensinar, é pelo contrário o método de inabilitação para aprender. (VENÂNCIO FILHO, 2007, p.272).

Nesse período, os políticos e intelectuais voltam os olhares para a educação popular, entendendo que a difusão do ensino é que traria os benefícios sócio-econômicos necessários ao desenvolvimento da Nação. Rui Barbosa apud Paiva (1985) chama a atenção aos escassos recursos destinados à educação, que eram em torno de 1,99%, enquanto que as despesas de ordem militar se aproximavam de 20,86% de total de despesas do Império.

A Lei Saraiva, formulada em 1881, proibia o analfabeto de votar, num momento em que a maioria da população era analfabeta. Segundo Paiva, “o censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total” (PAIVA, 1985, p.85). Esse fato fez com que os olhares dos políticos se voltassem para essa população, pois era de interesse dos mesmos que essas pessoas pudessem votar. Porém, conforme dados, a preocupação não ia além de uma instrução para que o

---

<sup>9</sup> Rui Barbosa de Oliveira (5/11/1849, Salvador (BA)- 10/3/1923, Petrópolis (RJ) Bacharel Direito- SP. Engajou-se numa campanha em defesa das eleições diretas e da abolição da escravatura. Relevante na República Velha, ganhando projeção internacional durante a Conferência de Paz de Haia (1907), em que defendeu a teoria brasileira de igualdade entre as nações. Deputado. Com a República, tornou-se vice-chefe do governo provisório, escreveu o projeto da Carta Constitucional da República. Em 1893, envolveu-se na Revolução da Armada e acabou exilado. Após ter passado pela Argentina, Lisboa, Paris e Londres, voltou para o Brasil e foi eleito senador pela Bahia em 1895. Designado representante do Brasil na 2ª Conferência de Paz de Haia. No Brasil, dada sua brilhante inteligência e eloquência, ganhou por isso o título "Águia de Haia".

indivíduo pudesse ser considerado alfabetizado para poder votar. Também era necessária a decodificação de símbolos para poder assinar o nome para votar. Assim, o indivíduo era considerado alfabetizado.

A escolarização é associada à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência. Os reais problemas sociais e estruturais da sociedade que levavam a essas desigualdades não faziam parte dos interesses políticos, mas, sim, a formação de massa de eleitores.

A partir de 1882, a elite brasileira é influenciada pelas ideias do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952). Assim, surge o movimento da Escola Nova, movimento de renovação do ensino. Para John Dewey, a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social. Assim sendo, possam dar prosseguimento nas suas ideias e conhecimentos.

Após a Proclamação da República (1889), o analfabetismo faz parte das pautas dos debates políticos, porque era visto como “vergonha nacional” e causa do subdesenvolvimento do país. O analfabetismo era apontado como principal obstáculo ao desenvolvimento, causa de vergonha e mal do país, ou seja, era preciso elevar o nível cultural do país.

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da sua espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio do ensino obrigatório. (PAIVA, 1985).

Nesse momento, fica claro o preconceito contra o analfabeto que é considerado o responsável pelo atraso do país. Os jovens e adultos excluídos da vida cultural e política do país deveriam ser dignos de pena ou terem a garantia do seu direito? Qual era o dever da sociedade para com esses? O que fazer?

### **3.3 Novas configurações de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos**

Outro momento marcante na história da Educação brasileira, em especial a educação de adultos, foi o período conhecido com Era Vargas (1930-1945), onde

segundo Brandão, “com a industrialização e a aglomeração nas cidades”, houve a necessidade da “qualificação da mão-de-obra”, que fez com que os interesses se voltassem à educação das classes trabalhadoras. Por isso, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, destinando verba (25%) para o Ensino Primário e para a educação de adultos, adolescentes e analfabetos (BRANDÃO, 2001, p. 50).

Nesse período, a educação de adultos começa a ser desvinculada do ensino elementar. Em 1931, o Convênio Estatístico inclui a categoria “ensino supletivo”. “Os sistemas supletivos estaduais começaram a se ampliar” a partir desse período, “tanto como os sistemas comuns de ensino [...]” (PAIVA, 1985, p. 173).

Muitos intelectuais foram envolvidos pelas ideias da Escola Nova e se aliam, em 1932, promulgando o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica podem ser citados como, por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). No início do manifesto lê-se:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 2010, <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>).

Os pioneiros da Escola Nova clamavam pela renovação educacional e, por décadas, continuaram firmes em suas convicções, enfrentando problemas de toda ordem, inclusive, perseguições para chegar ao processo de elaboração da primeira LDB- Lei n. 4.024/61, assim como na luta em Defesa da Escola Pública (estatal). Essa lei tramitou no Congresso por 10 anos e colocou em lados opostos liberais e socialistas, defensores das escolas confessionais e a classe dominante.

Houve a difusão do Ensino técnico-profissional como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e para o comércio. Havia a necessidade de superar a economia, basicamente agrícola, formando novas forças de trabalho. Em 1932, foi fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação - o analfabetismo.

A preocupação com a educação de adultos recebe maior atenção a partir do desenvolvimento industrial brasileiro. O fazer educativo e a educação de adultos não

eram pensados e realizados respeitando os objetivos, anseios e necessidades dos mesmos. Para alguns, representava uma forma de domínio da fala e da escrita para dominar as técnicas de produção. Outros, viam como forma de ascensão social, para contribuir com o progresso do país e, ainda, como forma de ampliação da base de votos, tanto no campo quanto na cidade.

Assim, os sentidos éticos e morais das práticas educativas para a educação de adultos se estabelecem numa lógica instrumental e utilitarista, a partir da relação com o progresso, interesse dos governantes e na direção de treinamento dos trabalhadores para prepará-los para o mercado de trabalho. Não havia uma preocupação com a participação desses na vida social, cultural, política e econômica, assim como para as causas que os levava a essa situação.

A educação de adolescentes e adultos começa a tomar algumas configurações com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947-1963). A campanha surgiu para atender os apelos da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO, em favor da educação popular. O analfabetismo começa a fazer parte das discussões, uma vez que e os analfabetos eram considerados marginais e incapazes, sendo que deviam se expandir entre as massas os postulados do novo regime político – a democracia liberal.

Paiva manifesta-se em relação à teorização sobre a ideia central do diretor da Campanha como sendo o “entusiasmo pela educação misturados com considerações técnico-pedagógicas que mais se aproximariam das preocupações dos otimistas” (PAIVA, 1985, p.184). Essa campanha significava o combate ao marginalismo, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho citado pela autora.

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem e cada mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (PAIVA, 1985, p.179).

Ainda, na avaliação da autora, a CEAA caracterizou-se mais pelo seu aspecto “extensivo”, pois foi a primeira grande campanha de massa para a educação de

adultos. A orientação era ruralista e havia uma uniformidade do material didático para todo país.

Percebe-se até esse período a pouca ênfase dada à educação de adultos, principalmente no que se refere aos aspectos metodológicos, investimentos financeiros, vinculada ao ensino elementar ou orientada para campanha de massas. Para Gadotti e Romão, a história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos. O primeiro período de 1946 a 1958 [...]; 2. De 1958 a 1964 [...]; e 3. O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada da ABC - Ação Básica Cristã” e posteriormente com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 35-36).

No primeiro período, destacado por Gadotti e Romão, ocorreram as grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, “chamada de cruzadas”, realizadas, sobretudo, para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso, se falava em “zonas negras” de analfabetismo. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 35). O segundo período é marcado pela realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire.

Desse congresso, emergiu a necessidade de um programa com características próprias e permanentes para o enfrentamento do problema da alfabetização. Assim, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, liderado por Paulo Freire. Depois de um ano de funcionamento, o Plano foi extinto pelo Golpe de 1964. “A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com ‘reformas de base’, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 35-36). O terceiro período destacado tem à frente o governo militar que “insistia em campanhas como a ‘Cruzada do ABC’ e posteriormente com o MOBREAL” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 36).

Dos períodos históricos já mencionados, recebe destaque o final da década de 50, pois aí se iniciam as críticas quanto à inadequação e a superficialidade das campanhas, até então realizadas para as pessoas adultas. É com Paulo Freire que temos uma nova concepção da EJA.

### 3.4 A Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção freireana

Paulo Freire chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo, onde a transformação da imagem do adulto de cultura deficiente e inculto é vista em oposição aos novos conceitos antropológicos. O adulto passa a ser visto como ser com experiências culturais e capaz de aprender.

Assim, surgiu a necessidade de desenvolver métodos e técnicas para adultos, iniciando-se novas experiências pedagógicas e sob um novo paradigma. Com as ideias de Paulo Freire, se vislumbrava uma pedagogia de conscientização, valorização da pessoa humana, com uma postura de respeito, confiança. Conforme Siqueira (2008), Freire trata a educação como um ato político, ato de conhecimento e de reconstrução nacional.

Além disso, para o educador Paulo Freire, a alfabetização e a educação de adultos devem ter como ponto de partida o exame crítico da realidade. Alfabetizar-se é muito mais que o domínio mecânico de técnicas para aprender a escrever e a ler. Os vocábulos utilizados na alfabetização, sob o paradigma freireano, devem ter ligação com a sua experiência existencial e conseqüentemente profissional, não são “[...] – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto” (FREIRE,1979, p.72). E, portanto, sobre sua realidade.

Nesse sentido, a concepção freiriana enfatiza o caráter político da educação e sua necessária “reinvenção”. Anunciava a necessidade de inclusão e de não reduzir a educação de adultos ao mero preparo para o trabalho. Também faz oposição às escolas noturnas. Ainda criou o que chamou de “círculos de cultura”. Assim, propõe uma visão sobre o mundo da educação, onde os analfabetos eram considerados a partir de então como alfabetizandos. Os alfabetizadores animadores culturais e as aulas eram consideradas como “debates”.

Dessa forma, na percepção de Freire, o papel do educador é dialogar com o analfabeto sobre as situações concretas, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE,1979, p. 61). Se o homem refletir sobre uma situação, mais compromisso terá com aquela realidade. Não está no mundo, mas com o mundo e o outro. O mundo “não é”, “está sendo”.

Pode-se dizer que a moral e a ética a partir desse paradigma estão associadas a uma educação que tem como horizonte a produção, criação, liberdade, diálogo, participação, e que recusa a manipulação, a ideologização ou a mecanização. Visa uma educação que tenha uma ética voltada para a capacidade de aprender, de imaginar, de descobrir, de entender e de interpretar a razão de ser das coisas e das pessoas. Os sujeitos são vistos como capazes de mudar sua condição de vida e não simplesmente devem se adaptar ao que está posto ou imposto.

Freire defendia uma postura onde educar exige compreensão mútua, pois a educação perpassa qualquer tipo de exclusão e discriminação. Para isso, o professor deve conhecer a realidade dos jovens e adultos para que uma educação de qualidade aconteça. Até mesmo, porque os jovens e adultos são tão capazes de aprender como as crianças, porém, exigem metodologias eficientes para esse tipo de modalidade.

Como já apresentado anteriormente na citação de Gadotti e Romão, a partir de 1960 surgem os movimentos populares – CPC (Centro Popular de Cultura); MCP (Movimento de Cultura Popular); MEB (Movimento de Educação de Base); e Campanha “De pé no Chão Também se Aprende a Ler”.

Assim, em Recife, em 1960, aconteceu o MCP que criava escola para o povo aproveitando salas de diversas entidades (sindicatos, igrejas, associação de bairros e outras). As verbas vinham de comerciantes, industriais e da própria população. Conforme Beisegel (1997, p. 32), o objetivo do MCP era “elevar o nível cultural das massas, conscientizando-as paralelamente”. A Campanha “De pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi desenvolvida em Natal, dando ênfase as carências educacionais.

O MEB, criado em 1961, tinha aulas preparadas por equipes centrais e era transmitido via sistema Rádio-Educativo. Era um convênio entre o Governo Federal e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O objetivo era que os educandos se engajassem em organizações e grupos voltados para o desenvolvimento da comunidade.

Porém, em 1964, com a ditadura militar, muitos programas de alfabetização desapareceram e os idealizadores desses movimentos de cultura popular foram perseguidos e reprimidos pelo Governo. A implantação desse regime militar “veio

como um vulcão ameaçador sobre estes movimentos sociais. Foram interrompidos os programas de Educação Popular presos e/ou exilados seus adeptos e intelectuais” (BRANDÃO, 2001, p 53). Isso ocorreu devido ao fato de que a censura necessitava barrar ideias inovadoras.

A filosofia de conscientização, intervenção e mudança dos programas e experiências pedagógicas que estavam sendo realizadas foram vistas como ameaça à ordem instalada. A alfabetização de adultos recebe então um caráter assistencialista e conservador controlados pelo governo, como veremos a seguir.

### **3.5 A Educação de Jovens e Adultos centralizada nos governos**

Assim, em 1967, foi criado pelo próprio governo, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha como objetivo a extinção do analfabetismo no Brasil num prazo de 10 anos, sendo substituído pela Fundação Educar em 1985. Além de erradicar o analfabetismo, tinha como meta o preparo de mão de obra necessária aos interesses do Estado. Paralelamente a essa iniciativa, a alfabetização de adultos a partir dos ideais de Freire continuaram acontecendo nos grupos que atuavam na educação popular.

Para Brandão (2001, p.55), o MOBRAL estava calcado em três características fundamentais:

- a) O paralelismo em relação aos demais programas – seus recursos eram independentes de verbas orçamentárias;
- b) Organização operacional descentralizada- comissões municipais para executar a campanha nos diversos rincões dos municípios,
- c) Centralização da direção do processo educativo- encarregado de organização, programação, execução e avaliação do processo.

O que se percebe nesse movimento é a contradição, pois ao mesmo tempo em que descentraliza é o Governo que programa, executa e avalia. A descentralização dava-se a partir da criação de comissões municipais que deveriam divulgar e organizar conforme o que era pré-determinado pelo Governo, uma vez que a intenção do Governo era manter sob seus olhares e seu controle a educação de adultos.

Mais uma vez não são respeitadas as regionalidades e as especificidades da educação de adultos. A intencionalidade não se direcionava para uma educação de

concepção crítica, mas para a coerência com o governo que aí se encontrava. Dessa maneira, surgiam perguntas como: Vida boa? Vida justa em instituições justas? Que mundo quero construir? O que é certo? O que devo fazer? Será que questões como essas que se faziam presentes naquele momento histórico?

Os programas eram entregues prontos e acabados. Dessa forma, não levariam os adultos a interrogação do mundo em que viviam. Não era com essa forma de alfabetizar que aprenderiam a interrogar o mundo, fazer escolhas e intervir na realidade.

Ao encontro dessa visão, elaborou-se a Lei 5.692/71 que implantou o Ensino Supletivo. Ainda que o dever do Estado se limitasse a faixa etária dos 7 aos 14 anos, previa o Ensino Supletivo com a finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Conforme a legislação, o ensino supletivo tinha como objetivo abranger cursos e exames em nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos, e em nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. Em seus estudos, Viegas falando sobre o assunto observa que, “estruturadas de uma forma ainda mais precária que o ensino regular, as escolas de ensino supletivo reproduziram as características criticadas pelos educadores quanto àquela” (2002, p. 142).

O ensino supletivo recebeu um enfoque muito grande representando uma fonte inesgotável e com possibilidade de ajustes constantes a fim de contemplar diferentes realidades e como forma de acompanhar as mudanças e ritmo de desenvolvimento do país. A organização de exames era centralizada nos governos estaduais e os cursos ficaram a sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

Diante da flexibilidade e a autonomia concedida aos CEEs para organizar os cursos ofertados na EJA, esse enfoque aparecia como promissor representando um avanço por parte do governo para o trabalho da EJA, após a interrupção que realizaram na pedagogia proposta por Freire. Assim, cada estado e/ou região poderia *organizar-se* de acordo com suas características, o que também abriu o

campo da diversidade de configurações da EJA no Brasil. Nas palavras de Gadotti e Romão, “o supletivo abria excelentes oportunidades para a substituição da educação consentida pela educação necessária” (2001, p. 52). Configurando-se, assim, num momento histórico.

Por outro lado, essa política institucionalizada não garantia a Educação de Jovens e Adultos - EJA como um direito que pressupõe o acesso, permanência e garantia de aprendizagem, como observou Brandão:

O Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções possíveis de serem realizadas através de cursos ou exames: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Surgiu como uma espécie de curativo nas chagas abertas pela negação do direito e acesso a uma educação para todos e todas. (BRANDÃO, 2001, p. 55).

Para Romão, as diretrizes da Lei 5.692/71 “[...] não inclui os excluídos da escola na idade própria no Sistema de Ensino, mas criou uma espécie de sistema paralelo, que previa os exames supletivos”. Ainda critica a curta duração e os vícios que chama de “propedêuticos e acadêmicos” daquele ensino, além do empobrecimento da qualidade. Reconhece que alguns sistemas estaduais souberam aproveitar melhor do que outros “as potencialidades transformadoras adstritas aos graus de informalidade e abertura dessa modalidade de ensino supletivo e exploraram-nas com mais propriedade” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 55-51). Enquanto que outros entendiam que os exames poderiam substituir a educação de qualidade que se fazia necessária.

Essa preocupação também encontramos em Viegas, quando explica que historicamente o sistema educacional brasileiro tem expulsado, de forma prematura, milhões de jovens e crianças com formação incompleta. Segundo o autor, “isso é expresso através da grande evasão e repetência existente a cada ano” (2002, p. 143). Dessa forma, estes alunos acabam indo para a EJA e por isso, os sistemas não podem entender e atender a EJA somente com exames supletivos.

Em substituição ao MOBREAL, surgiu a Fundação Educar. Vinculada ao MEC (Ministério de Educação e Cultura), tinha como função fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos e que, por isso, contavam com apoio financeiro das prefeituras e associações da sociedade civil. A fundação teve pouco tempo de duração e veio a ser substituída em 1990 pelo PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), cuja origem

se deu a partir das discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia neste mesmo ano.

As diversas campanhas que continuaram acontecendo a partir dos ideais de Freire com a Educação Popular tiveram apoio de órgãos não governamentais, sindicatos, movimentos. Assim, com a abertura apresentada pela legislação, a EJA, nas palavras de Arroyo, tornou-se “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história brasileira” (2005, p.19).

Sob alguns aspectos, o governo reconhece a educação de adultos como direito, apesar de eximir-se do dever. O reconhecimento efetivo só ocorre perante a lei, a partir da Constituição de 1988, quando determina a garantia de: (Art. 208- Cap. I) “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” de sua vida escolar.

Desse modo, no final dos anos 80 e início dos anos 90, surge o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) que, segundo Gadotti e Romão, “é herdeiro da Educação Popular” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p.4). Esse movimento acontecia a partir de parcerias do Governo, entidades civis e prefeituras, sendo que os educadores deveriam estar vinculados à comunidade e recebiam formação continuada. Primeiramente, o MOVA inicia no Estado de São Paulo e, posteriormente, devido a grande repercussão, foi tendo a adesão de outros Estados, inclusive no Rio Grande do Sul, a partir de 1999.

Como se vê, a trajetória da EJA é marcada pela diversidade de campanhas e programas que se estabeleceram no Brasil, fazendo com que ainda hoje se desenvolvam projetos pontuais como vemos a seguir.

### **3.6 Programas de EJA**

Alguns projetos de EJA são elaborados pelo governo, outros por meio de parcerias entre Secretarias Estaduais e Municipais e entidades da sociedade civil, movimentos sociais e ONGs - organizações não governamentais.

No âmbito federal, temos hoje o Brasil Alfabetizado, ProJovem, ENCCEJA, entre outros. O ProJovem associa a Formação Básica (conclusão do EF) com a qualificação profissional. Tem como principal objetivo,

promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2011, <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=13>).

O Programa Brasil Alfabetizado - PBA é desenvolvido em todo país e destina-se a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A prioridade de atendimento do PBA é direcionada para municípios com taxas com 25% ou mais de analfabetismo.

De acordo com MEC, os alfabetizadores do PBA devem ser, preferencialmente, professores da Rede Pública. Eles recebem uma bolsa do Ministério da Educação que varia entre R\$ 250,00 e R\$ 275,00 para desenvolver o trabalho no turno inverso ao de suas atividades. “Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa” (BRASIL, 2011, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13690&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817)).

O ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos tem como objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. Os participantes desse programa se submetem a uma prova e, alcançando o mínimo de pontos exigido, obtêm a certificação de conclusão daquela etapa educacional. O exame é aplicado anualmente e a adesão das redes de ensino é opcional.

Também existem os programas desenvolvidos pelos Estados com projetos mais específicos respeitando regionalidades, assim como muitos municípios que assumem o desafio da oferta de EJA. Todavia, “[...] é preciso interrogarmos o que significa atender essas especificidades estaduais e regionais” (VIEGAS, 2002, p. 146). Assim, entendemos que é preciso políticas públicas de estado voltadas para a EJA e não, políticas de governo que fique a mercê de vontades deste ou daquele partido ou governo.

Da mesma forma, é necessário considerarmos que a diversificação de experiências de EJA para práticas educativas, que se desenvolvem a partir da sociedade civil, é consequência do “[...] retraimento da ação do Estado nas práticas de educação de jovens e adultos” (VIEGAS, 2002, p. 147). Dessa forma, fazendo com que outras esferas assumam essa responsabilidade que é do Estado.

Neste contexto, sendo a EJA responsabilidade da sociedade civil (empresas, ONGs, cooperativas, igrejas, associações e outras entidades), “o governo deixa de fora um enorme e crescente contingente populacional que não possui relações com essas instituições”. Desse modo, de acordo com o autor citando Guiso, “é a partir dos interesses dessas que se dá o desenvolvimento das práticas, delimitando a audiência e sua clientela” (VIEGAS, 2002, p. 147). Nesta perspectiva, grande parte da população pode estar impedida a participar, assim como os objetivos da educação de adultos pode acontecer a partir de ideologias dessas instituições.

Nessa luta para a concretização de políticas públicas para a EJA, temos constituído desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS. Temos abaixo em breve histórico sobre os mesmos.

### **3.7 Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAS**

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA foi realizado no SESC/Rio de Janeiro, em 1999. O evento contou com a participação de 298 representantes dos sistemas estaduais e municipais de educação, organizações empresariais, Sistema “S”, universidades, ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais. O tema proposto foi *“Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo prioridades”*. Até mesmo, porque esses encontros vêm reunindo no decorrer dos anos pessoas dos diversos segmentos que atuam na EJA, para refletir sobre políticas públicas pertinentes a essa modalidade de ensino.

Em 2000, os delegados representantes da EJA reuniram-se na Paraíba. O foco das discussões foi direcionado aos conceitos de alfabetização e parcerias. Esse tema propiciou conhecer e aprofundar alguns conceitos relacionados às diferentes práticas de educação de jovens e adultos em curso no país.

Nos anos subsequentes, até 2009, realizaram-se encontros nos mais diversos estados do Brasil, principalmente em São Paulo. O foco central foi o “Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir”? Em Belo Horizonte - MG, o tema foi “Cenários de mudanças”. Cuiabá discutiu a “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”. Em Porto Alegre - RS, foi onde os olhares e reflexões voltaram-se para as “Políticas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”. Em Luziânia - GO, o tema foi “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”. Depois, em Recife- PE, o tema foi “EJA - uma política de Estado: avaliação e perspectivas”. Em Curitiba - PR o debate foi direcionado para o tema: “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”. Por último, em 2009, o encontro foi em Belém do Pará e enfocando “A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta”.

Todos os ENEJAs têm no seu final uma sistematização das reflexões por meio de um relatório final<sup>10</sup> que é levado a público, inclusive para conhecimento do Governo Federal, que é quem financia grande parte desse movimento. A partir da mobilização para a realização desses encontros nacionais foram se constituindo no decorrer desses anos, nos estados brasileiros, os Fóruns Estaduais de EJA e, conseqüentemente, os Fóruns Regionais.

Conforme relatório síntese do XI ENEJA<sup>11</sup>, o encontro “contou com a presença de 510 delegados oriundos de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal e com representações de todos os segmentos que compõem os Fóruns Estaduais e Regionais de EJA”. Esse décimo primeiro encontro trouxe importantes contribuições para a história desse movimento.

Apesar de muitas fragilidades, não se pode negar os avanços que foram conquistados a partir da constituição desses encontros nacionais, estaduais e regionais. Esses propiciaram a mobilização de diversos atores sociais em busca de melhorias de políticas públicas em defesa do direito do jovem e adulto trabalhador, inclusive com ainda reduzida participação de educandos nesse processo de discussão e reflexão.

O município de Santa Cruz do Sul realiza, desde 2004, uma chamada aos diversos segmentos para organização do Fórum Regional de EJA. Os diversos

---

<sup>10</sup> Todos os relatórios podem ser acessados em <http://forumeja.org.br/brasil>.

<sup>11</sup> Mais dados podem ser lidos em <http://forumeja.org.br/files/Relatório%20Final.pdf>.

Fóruns Regionais, Estaduais e Nacionais possibilitou a participação de educadores, educandos, representantes de universidades, gestores e sistema “S”.

A participação nesse processo fez com que avançássemos em termos de conhecimento da realidade brasileira de práticas, concepções e experiências de EJA no Brasil. Também fez com que se mantivesse um potencial mobilizador nas discussões e intervenções, assim como a qualificação dos debates voltados para as políticas públicas para educação de jovens e adultos.

Diante de tantas ações, ainda tem-se um grande número de analfabetos e pessoas jovens e adultas que não concluíram sequer o Ensino Fundamental em nossa região e nosso país. Isso demonstra ainda a fragilidade de ações que se destinam a EJA e a necessidade de políticas públicas que garantam de fato o direito da educação dessas pessoas. No XI ENEJA foram apresentados os seguintes dados:

Ao tomarmos como base, por exemplo, os recentes dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) sobre o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, identificamos que em 10 anos, 1997-2007, o Brasil saiu de 14,7% para 10,1%, e que de 2008 para 2009 esse índice caiu 0,1%, apresentando 14 milhões de analfabetos. A média nacional de anos de estudo aumentou de 6,9 para 7,1 anos.

Desde longa data, as pessoas buscam o estudo como forma de melhorar emprego e superar a vergonha de ser analfabeto. As políticas públicas, na maioria das vezes, se preocupavam em erradicar um dos males do desenvolvimento e preparar mão de obra. Para isso, desenvolviam campanhas de massas, mas não para resolver reais problemas sociais e estruturais da sociedade.

Percebem-se, assim, as limitações da educação desenvolvida na EJA com objetivo de contribuir para emancipação do aluno jovem e adulto. Conforme ainda aponta o relatório final do XI ENEJA:

O modo de produção capitalista encontra-se diante de uma crise estrutural que vai muito além de uma crise econômico-financeira. O neoliberalismo tem inviabilizado, por consequência, a formulação e implementação de políticas públicas estruturantes que impacte, de fato, na desigualdade social, posto que tem se preocupado e se comprometido com uma política macro-econômica de “salvamento” de grandes corporações do capital em detrimento da materialidade do direito, da cidadania e de novos parâmetros de civilidade/sociabilidade. O Estado brasileiro, com um governo de coalizão, tem implementado políticas públicas reparadoras e compensatórias que ainda não garantem a inclusão de todos(as), fazendo-se necessário a ampliação de políticas estruturantes com vistas a equidade. (RELATÓRIO XI ENEJA, 2009, p. 2).

Também fruto das discussões e reivindicações dos ENEJAS, estruturou-se o “Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos”. Já na sua quarta para quinta edição, é organizado por instituições de Ensino Superior com apoio do MEC e da UNESCO. Gerou oportunidade para discutir a temática sobre a formação do educador no campo da EJA, simultaneamente aos debates sobre o direito dos jovens e adultos à educação, as políticas voltadas para esse público, às condições físicas de oferta, às propostas curriculares e aos recursos didáticos.

Em âmbito internacional, a questão da educação de jovens e adultos é discutida nas CONFINTEAs - Conferência Internacional de Educação e Adultos.

### **3.8 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAS**

A primeira CONFINTEA aconteceu na Dinamarca, em 1949, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca pela paz. Essa conferência teve a participação de 27 países, com a ausência do Brasil.

A segunda Conferência Internacional foi em 1960, em Montreal, no Canadá. A terceira edição da CONFINTEA foi em 1972, na cidade de Tóquio (Japão). Em 1985, foi realizada a quarta Conferência em Paris, França. Em 1997, em Hamburgo (Alemanha), ocorreu a V conferência. Já a VI CONFINTEA foi no Brasil, em 2009, em Belém do Pará.

As conferências contribuíram para trazer ao cenário mundial muitas recomendações em relação aos conteúdos, técnicas e métodos que atendessem as especificidades da EJA. Apontaram a necessidade de debates acerca dos problemas de oferta, qualidade e reconhecimento do direito à aprendizagem.

Na segunda conferência, em 1960, houve a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que tinha como objetivo discutir os novos desafios do cenário que se apresentavam como a industrialização, novas tecnologias e aumento populacional.

No âmbito geral, as conferências apontaram para a perspectiva de educação ao longo da vida e para a educação de adultos, como um aspecto essencial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, assim como no âmbito econômico, social e cultural das nações. Por outro lado, reconhecendo que

existem lacunas nas ações governamentais estabelecidas historicamente, como afirma Gadotti e Romão.

No plano internacional, até a segunda guerra mundial a educação popular era vista como uma extensão da educação formal para todos. A partir de 1949, após a I CONFINTEA, a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. Fazia-se necessária uma educação para paz e para o respeito dos direitos humanos, já que a escola não foi capaz de formar o homem para a paz.

A partir de 1963, na II CONFINTEA, surgem dois enfoques distintos: educação de adultos como continuação da educação formal/**permanente** e **educação de base ou comunitária**. Após a III CONFINTEA, a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental. Em outras palavras, o objetivo era reintroduzir os jovens e adultos no sistema formal de educação.

A IV CONFINTEA, realizada em 1985, caracterizou-se, segundo Gadotti e Romão, pela **pluralidade de conceitos** – alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação cooperativa e outros mais. “... a Conferência de Paris, “implodiu” o conceito de educação de adultos” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 34). Consideração essa que ainda se reflete nos dias de hoje.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) entendeu a alfabetização como primeira etapa da educação básica, não podendo assim ser separada da pós-alfabetização. Ainda acompanhando a análise de Gadotti e Romão, temos no contexto latino-americano diversas concepções que continuam até hoje.

Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal [...] na década de 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e educação de adultos entendida como educação funcional (profissional) [...] na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola e a segunda, como suplência da educação formal. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 35).

### 3.9 O cenário da EJA na atualidade

#### 3.9.1 A legislação da EJA

A terminologia de EJA (Educação de Jovens e Adultos) se configura a partir da LDBN 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, onde são dedicados dois artigos que tratam sobre a EJA.

No Art. 4º da LDBN, consta que ao Estado cabe garantir educação escolar pública - Inciso I – “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. No inciso VII também temos:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Na Seção V, que é voltada à EJA, temos no Art. 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nos parágrafos desse mesmo artigo, enfatizam-se, também, as questões da gratuidade e de oportunidades apropriadas, de acordo com as características, condições e interesses dos educandos, em especial dos trabalhadores.

O Artigo 38 refere-se a cursos e exames supletivos que deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino e que habilitam os jovens e adultos a prosseguir os estudos em caráter regular. “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.”

Para Gadotti e Romão, o avanço é apenas “retórico”, artigos curtos, um limitando-se a conceituação genérica de educação de jovens e adultos e outro consagrado aos exames, mantendo o caráter supletivo. Tem-se, ainda, na LDBN de 1996, em relação a 5.692/71, a diminuição de idade para realização de exames supletivos. Esse fator é entendido como fato relevante e causa de preocupação, especialmente no que se refere ao favorecimento ao mercado de faturamentos na rede privada, assim como pode também contribuir para a evasão dos adolescentes da escola regular.

Após LDBN de 1996, ocorreram avanços em termos de legislação na EJA. Temos a Resolução 11/2000- CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>12</sup> PNE- Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 9 janeiro de 2001, Parecer nº 6 e Resolução nº 3, de junho de 2010.

Na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, o Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A determinação implicou na duração dos cursos, na idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, na idade mínima para certificação nos exames de EJA, além de regular a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Na Resolução de 2010, percebe-se a possibilidade de mudar a concepção de aligeiramento da EJA, pois coloca o mínimo de mil e seiscentas horas para os anos finais do Ensino Fundamental. Também nos mostra que as especificidades do campo da EJA, cada vez mais, continuam fazendo parte dos debates no governo.

### **3.9.2 Desafios da EJA**

Mesmo com os esforços de Paulo Freire que, indiscutivelmente, foi e é até hoje uma referência para EJA, assim como para os movimentos populares e que tem uma relevância na caminhada e valorização da EJA no Brasil, muito se tem a fazer em relação a políticas públicas para jovens e adultos.

Acreditamos que este é um período de transição entre as práticas de aligeiramento da EJA, preparação de mão-de-obra, programas temporários e de governo para uma educação expressa pelo direito, por uma educação de qualidade na construção de uma nova imagem na EJA, que dê conta de suas especificidades.

São perceptíveis outros olhares por parte dos professores, governantes e muitos educandos da EJA que já reivindicam seus direitos por uma educação dialógica, em que a problematização da realidade é colocada em primeiro plano. Mesmo assim, ainda temos muitas fragilidades a superar.

Para Arroyo, estamos em tempo de reconfiguração da EJA. Tanto o Estado como a sociedade estão tendo um olhar mais sensível aos jovens e adultos e aos

---

<sup>12</sup> Ver mais sobre as DCN - disponível no portal do MEC – <http://www.mec.gov.br> ou fórum de EJA.

seus direitos. A visão reducionista que por muito tempo foi vista poderá ser superada a partir do reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos de vida (ARROYO, 2005, p. 19-21).

Se a EJA ainda não se encontra consolidada nas áreas de pesquisas, políticas educacionais e diretrizes educacionais, formação de educadores e intervenções pedagógicas, acreditamos, assim como Arroyo (2005), que há indicadores que nos levam para essa direção. Entendemos que a EJA como responsabilidade pública do Estado vai aos poucos se constituindo, inclusive no que se refere às verbas, pois a EJA é contemplada no FUNDEB. Dessa forma, é reconhecida como responsabilidade do Estado, apesar de ainda não ser considerada prioridade como o Ensino Fundamental, pois a prioridade concedida pelas agências internacionais (Banco Mundial) e governos nacionais à educação é o atendimento de crianças e adolescentes.

Durante esse processo teve-se um aumento considerável no número de pesquisas, que tem como ponto de reflexão os jovens e adultos. As universidades voltam seus olhares para a EJA, enquanto o MEC criou um espaço na SECAD direcionado às necessidades específicas da EJA.

Entretanto, implica ainda enfrentar as concepções enraizadas da EJA como suplência, a EJA como aligeiramento, a EJA como a solução de todos os problemas que a escola “regular” não consegue enfrentar, voluntarismo, campanhas emergenciais [...]. Como bem explica Arroyo, “teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social”. (2005, p.28). Assim, negamos os direitos e avanços já conquistados.

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos deva ser pensada como uma educação de significados que se fundamente na necessidade e na importância do desenvolvimento das potencialidades humanas de um sujeito histórico-ativo e não de um sujeito passivo que contempla a realidade. Ou seja, precisamos reconhecê-los e entendê-los a partir das suas trajetórias humanas, ajudá-los a enfrentar o mundo atual, sendo conhecedores de seus direitos e deveres e também como criador de direitos na sociedade em que vivem.

Não podemos olhá-los somente como aqueles que foram excluídos ou que se excluíram da vida escolar ocasionando uma dissimetria, ou como um sujeito social pelo fato de viver em sociedade, mas que não é um cidadão, porque não é capaz de

exercer sua plena cidadania. De acordo com Arroyo, esses alunos jovens e adultos “são sujeitos que carregam trajetórias perversas de exclusão social, de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. A exclusão por que passaram/passam vai muito além dos bancos escolares” (ARROYO, 2005, p.24). Esses problemas são refletidos neles mesmos.

Para compreender esse processo de exclusão e poder contribuir na educação dos alunos jovens e adultos, é necessário explicitar e conhecer o modo de organização de nossa sociedade que está num processo produtivo, marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas, novas alternativas de gestão com organização pós-moderna, capitalista, com oferta de informação sem, contudo, levar ao conhecimento para que assim possamos intervir com poder de tutela na realidade injusta e excludente que se apresenta aos nossos alunos.

Parece-nos que a perspectiva ética de “uma vida boa, para e com o outrem, em instituições justas” ainda não se concretizou. Porém, entendemos, assim como Brandão, que as culturas são criadas e todas possuem sistemas de regras, valores, normas e prescrições que podem ser regidos por leis, tradições, convenções e que podem ou não ser interrogadas criticamente.

Existem culturas em que ser “educado” significa o ajuste e a sujeição, aprender sem questionar. É contra essa educação, contra essa cultura que Freire estudou veementemente e nos ensinou a trabalhar. Uma educação que passa pela cultura da busca de significados, de leitura crítica do mundo, do outro e de si mesmo.

Brandão (2001) acredita que, como seres humanos, podemos tomar um caminho em que aceitamos o que existe constituído e “é assim porque assim é”, porque foi assim posto pela família, pelas instituições e grupos sociais que vivemos e convivemos. “Assim foi sempre e assim deve continuar sendo”. Podemos também delegar a outros o poder e o direito “de agir sobre sistemas de conhecimentos e de valores, sobre sistema de princípios e de preceitos, sobre códigos e regras que regem a intimidade de nossas vidas e ordenam todas as esferas de relações que nos toca viver” (BRANDÃO, 2001, p. 35). Ou, podemos “ver e ler” o mundo, entendendo-o como uma constante criação que depende de nossas ações, nossas participações, intervenções e interações. Assim, entendemos os professores da EJA como sujeitos éticos, sujeitos capazes de se debruçar sobre seus fazeres, questionar, buscar superar suas ações, fazer escolhas e entender que a mudança é

o termo culminante no processo educacional. Não aquele que diz que a EJA deve permanecer estática ou simplesmente delegar aos outros o poder e o direito de decidir, excluindo-se da sua responsabilidade de agente capaz de descobrir a rota de como chegar ao aluno.

Com esse resgate histórico, buscamos os fundamentos da organização da EJA no Brasil, fundamentos esses indispensáveis para estudos e compreensão desta modalidade da educação que não se esgota aí. Esses deverão ser integrados a outros<sup>13</sup> que foram e serão realizados, voltados também para outros aspectos da EJA.

Essa trajetória que nos mostra implicações de limite de cidadania e de autonomia ainda está presente até hoje, pois muitos são excluídos dos direitos mais básicos como a propriedade e a educação, levando ao retardamento em constituir a educação como um direito social, como justiça ao aluno jovem e adulto.

O objetivo ao trazer um histórico não foi o de aprofundar cada uma das questões apresentadas, mas mostrar como este influenciou ou continua influenciando ainda hoje em muitas das ações desenvolvidas.

De forma que, compreender o perfil do educando de EJA requer conhecer a sua história, as políticas desenvolvidas e entender que o afastamento da escola deve-se a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, bem como o ingresso prematuro no mundo do trabalho, evasão, repetência escolar, não valorização da educação por parte da família, entre outros. Paulo Freire diz em seus escritos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p.39). Portanto, essas questões não podem ser desconsideradas.

Enfim, acreditamos, assim como Freire (1983), que o conhecimento da história e cultura de nosso país nos leva à reflexão e, conseqüentemente, ao aprofundamento da tomada de consciência de suas contradições. Isso resultará na

---

<sup>13</sup> “Reconstituição da Força de Trabalho para a Reestruturação Produtiva: Tecnologia, qualificação e conhecimentos tácitos dos trabalhadores” de Moacir Fernando Viegas; “A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: as possibilidades de emancipação nas experiências do MOVA/RS em SCS de Anderson Roberto dos Santos; “A Luta do Jovem Trabalhador e Estudante nas Escolas Estaduais de Porto Alegre/RS” de Janes Teresinha Fraga Siqueira; “As práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre” de Anezia Vieiro; e “Ações em Movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas” de Luiz Olavo Fonseca Ferreira- MG.

nossa inserção na história não como espectadores, mas como figurantes e autores, pois a EJA ainda se constitui num desafio.

Devemos reconhecer que a história da nossa sociedade ainda faz com que marcas fortes do autoritarismo, das relações políticas paternalistas, hierarquias e privilégios ainda estejam muito presentes. Tudo isso, implica na falta de autonomia, resquícios de valores de uma sociedade-objeto com o homem simples minimizado, adaptado e passivo, inferioridade, alienação, entre outros aspectos que devem ser reconhecidos e vencidos.

Portanto, devemos reconhecer que a história envolve lutas, rupturas, descontinuidades, contradições, avanços e recuos. A constituição de nossa sociedade é um processo histórico e nós temos a liberdade de escolha para romper ou dar continuidade a esses processos. As sociedades mudam, assim como as pessoas que as compõem. Se em algum tempo aceitava-se a escravidão como legítima, hoje nos causa indignação. Se o analfabeto era visto somente como uma possibilidade de voto e de mão de obra barata, hoje nos causa revolta e a não aceitação desse como um sujeito que não tem seus direitos garantidos, inclusive, de uma educação de qualidade.

A partir desse breve histórico sobre a EJA no Brasil, despertamos para a necessidade de falar sobre a nossa história e sobre a realidade da EJA no estabelecimento de educação em que trabalhamos e que nos leva a esse estudo e pesquisa.

### **3.10 A Educação de Jovens e Adultos - um pouco da história e realidade que vivenciamos**

De nossa parte, nesses últimos anos tivemos a oportunidade de enfrentar um novo e fascinante desafio na EJA, do qual tiramos muitas lições. Lições essas que nos ensinam a perceber e a compreender a riqueza da diversidade, da autonomia, da valorização do outro, do crescimento pessoal dos alunos.

A instituição em que fomos convidados a trabalhar a partir de 2001, apresentava uma proposta bem diferenciada dos poucos conhecimentos que tínhamos até então da EJA. Nossa concepção era a de escolas noturnas, como apresentadas no histórico acima, com características bem distintas das que lá

encontramos. Com certeza, essa concepção mais se aproximava do caráter supletivo do que da EJA como hoje a reconhecemos.

O trabalho na EJA inicia juntamente com muitos colegas que, assim como nós, pouco conheciam da realidade dessa modalidade de educação. Foi um início de muitas inseguranças, incertezas e de buscas, tanto no que se relaciona à legislação, quanto ao trabalho pedagógico que nos direcionava ao conhecimento daquela realidade e de saber quem eram aqueles jovens e adultos que iríamos trabalhar a partir de então. Naquela época, bem mais adultos do que jovens.

O trabalho neste estabelecimento teve início em 1998 com estudos, elaboração de Proposta Pedagógica e regimento próprio (em anexo, parte do histórico retirado da PP da instituição pesquisada). Em 1999 é que o trabalho iniciou com os alunos da EJA.

Um dos primeiros desafios foi ter o reconhecimento do grupo com quem iríamos trabalhar e mostrar que nosso objetivo era o de contribuir com o trabalho realizado. O segundo desafio foi conhecer a organização administrativa e pedagógica, pois estávamos a partir daquele momento frente ao trabalho de administração e coordenação dos trabalhos pedagógicos e administrativos deste estabelecimento de educação.

A cada obstáculo encontrado, mais nos sentíamos desafiados e entusiasmados a conhecer melhor o trabalho ao qual desejávamos nos integrar e participar de forma efetiva, com uma postura moral e ética.

O trabalho com a EJA realizado nesta instituição não estava isento da ideia de supletividade, muito pelo contrário, essa era uma das faces desde que a instituição foi aprovada e regulamentada. Porém, esse caráter supletivo dava lugar a outra forma de organização bem diferenciada da que encontramos em nosso País, Estado e construções históricas, como acabamos de escrever acima.

A oferta das aulas para jovens e adultos acontecia e acontece nos turnos da manhã, tarde e noite, estando o prédio localizado no centro da cidade, uma vez que é de fácil acesso para os diversos bairros, assim como para os alunos que se deslocam da zona rural. Sim, porque esse estabelecimento recebe pessoas de diversos bairros da cidade, de municípios vizinhos e da zona rural. Esse espaço é exclusivo para alunos jovens e adultos.

A oferta que acontece nos três turnos já se apresenta como um diferencial diante do que se pode constatar nas diferentes experiências do nosso país. Nessa nossa trajetória tivemos a oportunidade de participar de diversos ENEJAs, Fóruns Estaduais, espaços que propiciaram também conhecer um pouco mais da realidade da EJA no Brasil.

Além desses, o CEE - Conselho Estadual de Educação/RS fez uma chamada no ano de 2007 para que pudéssemos compartilhar as experiências que estavam sendo realizadas em EJA no nosso Estado e nos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez, percebemos que a instituição de EJA de Santa Cruz do Sul apresentava uma proposta de trabalho pedagógico e de organização bem distinta de trabalhos de EJA que são realizados no Estado, pois esses, em sua maioria, voltavam-se mais aos exames supletivos e orientações para as avaliações, enquanto que Santa Cruz do Sul oferecia a oportunidade de participação nas aulas, não só em caráter de orientação como estavam organizados os demais Núcleos. Além disso, os alunos da EJA do Núcleo participam de atividades culturais, de lazer, desportivas e outras que são oferecidas.

Essa característica se formou a partir das convicções do governo e professores que estiveram à frente da criação do Núcleo desde 1999. Sentiram a necessidade de, além dos exames supletivos, oferecerem também aulas aos alunos jovens e adultos sem uma obrigatoriedade de frequência, programa esse reconhecido pelo Governo Federal a partir do censo que realizamos como uma proposta semipresencial.

Por um lado, a não obrigatoriedade faz com que os adultos se sintam mais livres para voltar a estudar. Por outro, representou um atrativo para que os jovens/adolescentes migrassem da escola “regular” para a EJA. Para o adulto, essa liberdade de ir e vir é representativa, pois podem e necessitam conciliar trabalho, família e demais obrigações com o estudo.

Já para os jovens e adolescentes, tem representado uma preocupação, porque esses vão para EJA com uma visão distorcida dessa flexibilidade na organização do Núcleo. Muitos pensam que “tudo pode” e que “não há necessidade de participar das aulas”. Inclusive pais, responsáveis e outras instituições também parecem que, ao encaminhar esses jovens, podem se eximir da responsabilidade de educar e acompanhá-los nessa trajetória.

Cabem duas considerações sobre o que acabamos de escrever acima. Uma refere-se ao termo que muitas vezes utilizamos “adolescentes”. De acordo com a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente considera jovem o sujeito acima de 18 anos. No Art. 2º consta: considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleto, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Porém, a LDB 9.394/96, quando fala do jovem e adulto, permite o ingresso na EJA a partir dos 15 anos.

Empreendemos muitos esforços, discussões, estudos e argumentações em nosso município, Estados e país na busca da alteração da idade mínima de ingresso na EJA, empreendimento que não obteve sucesso. Está aí a Resolução do CNE- Conselho Nacional de Educação de nº 3, de junho de 2010, e Parecer nº 6, também datado em 2010, que mantém a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA.

Outra consideração em relação à idade de ingresso na EJA que sempre nos causou preocupação é a de que nosso regimento e PP- Proposta Pedagógica falam da não obrigatoriedade de frequência. Entretanto, o ECA legisla em relação às faltas injustificadas e da evasão escolar que deverão ser comunicadas ao CT- Conselho Tutelar, quando esgotados os recursos escolares para alunos menores de 18 anos.

A pergunta mais frequente para nós professores da EJA é “o que fazer”? “Como devemos agir”? Diante de tantas contradições, ambiguidades e desafios que a EJA nos coloca. O que é certo? O que é errado? Essa dimensão da moralidade está sempre presente no nosso cotidiano.

No momento que fizemos escolhas, nos posicionamos sobre esse ou outro assunto, aproximamo-nos dessa ou daquela proposta, argumentamos, justificamos. Quando nos guiamos por conceitos e leis, existe uma ética que sustenta nossa prática.

A nossa formação como professores da EJA não pode incidir apenas sobre conhecimentos e competências, mas também sobre valores e atitudes do professor. Todos os professores que trabalham no Núcleo têm formação no Ensino Superior, Pós-Graduação e cursam Mestrado. Nenhum dos profissionais conta com uma formação específica em EJA.

Os espaços de estudos da EJA têm se dado nas reuniões administrativas e pedagógicas, em Fóruns e Seminários. Estes últimos, construídos e conquistados no nosso caminhar. Paulo Freire dizia que “o caminho se faz ao caminhar”. Esse, com

certeza, tem sido o nosso lema, pois tivemos a oportunidade de crescimento em relação à EJA com esses momentos que fomos conquistando.

A equipe de trabalho do Núcleo sentia a necessidade de, além dos espaços de formação em serviço, também poder falar sobre a educação de adultos em outros espaços. Com o apoio da Secretaria de Educação e empresas locais, especialmente pelo envolvimento e comprometimento da equipe do Núcleo, realizamos, desde 2003, Seminários Regionais de EJA que, além de contemplar o nosso grupo de professores, abriu espaço para que os demais professores da região pudessem participar dos seminários onde tivemos o privilégio de refletir com Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Gaudêncio Frigotto, entre tantas outras pessoas que direcionam seus estudos e pesquisas a EJA e ao mundo do trabalho.

Desde 2004, também tomamos parte nas discussões de políticas públicas de EJA. Primeiramente, participando nos Fóruns Estaduais. Em seguida, criando um Fórum Regional/SCS e fazendo com que os diversos segmentos envolvidos com EJA em nosso município e região pudessem também se integrar nessas reflexões. Esse trabalho propiciou a participação de professores, administrações públicas, representantes da Universidade, Sistema “S” e, em especial, os alunos da EJA de nosso município a tomar parte nas discussões junto aos ENEJAs.

Nos Fóruns Regionais realizados em SCS, também tivemos contribuições muito significativas para nos prepararmos para os encontros Estaduais e Encontros Nacionais de EJA, incluindo professores da nossa universidade – UNISC, colegas de outros Fóruns Regionais do RS, Fórum Estadual, assim como professores da EJA de nossa região e do próprio Núcleo.

Enfim, trabalhar na EJA nos ensina a reinventar, a olhar diferente, pois é uma nova forma de ensinar e aprender. Em uma de suas falas, não lembro qual data, ouvimos Arroyo se utilizar de uma metáfora para falar das necessidades do jovem e do adulto junto à educação. O adulto precisa de alimento, mas não o alimento que a criança necessita (da mamadeira). Esse, dizia Arroyo, não vai mais sustentar o adulto como dá sustento a uma criança.

De modo que, a EJA nos provoca a novos horizontes, caminhos e perspectivas. Os jovens e adultos estão em outros tempos (mental, cultural, social...). Suas vivências, seus tempos e necessidades são outros que os das crianças. Trabalhar na EJA requer que tenhamos conhecimento e compreensão do

perfil dos alunos no que diz respeito às suas histórias, cultura, e costumes. Cada sujeito vem com experiências de vida bem distintas.

Alguns adultos foram afastados da escola, outros nunca tiveram acesso aos estudos e, esse fato, deve-se principalmente por fatores sociais, econômicos, culturais, entre outros. Muitos têm suas trajetórias marcadas pelo ingresso prematuro no mundo do trabalho, pela discriminação de gênero (mulheres não precisam estudar, devem cuidar da família e afazeres domésticos), pela não valorização do estudo por parte da família, pela dificuldade de acesso à escola, entre outros.

Entre os adolescentes que chegam até a EJA, predomina a reprovação, a exclusão e a evasão do Ensino Fundamental. Por isso, assim como os adultos, trazem consigo marcas e modelos internalizados, tanto de vivências escolares como de outras instâncias da sociedade. A responsabilidade do nosso trabalho na EJA é muito grande, porque diante do contexto em que se encontram estes alunos, alguns chegam a EJA com muitas perspectivas e buscas, outros, por outro lado, chegam sem perspectivas, o que também devemos considerar.

Todos os anos realizamos o que chamamos de diagnóstico para conhecer mais os nossos alunos. Esse mecanismo revela os mais distintos objetivos: aprender a ler e a escrever para poder ver o mundo de forma independente; porque querem fazer uma carteira de motorista; para poder ajudar os filhos nos seus estudos; por se sentirem inferiorizados diante da família ou para socializar. Muitas donas de casa sentem que já fizeram o que deveriam em prol da família e agora se sentem no direito de estudar. Outros, porque o empregador exige. Enfim, são muitos os objetivos que os alunos adultos nos revelam.

Dos adolescentes, ouvimos constantemente que chegaram até à EJA devido à incidência de reprovação, porque se sentem grandes para conviver com crianças menores, por dificuldade de aprendizagem, porque querem trabalhar e assim por diante. Além disso, os jovens e adultos que voltam a estudar têm uma característica em comum, ou seja, o mundo do trabalho ou do não trabalho está presente em suas vidas.

Alguns buscam através dos estudos uma ocupação de melhor remuneração, outros desejam simplesmente uma colocação no mercado de trabalho. Não podemos esquecer, também, dos jovens que estão à procura de sua identidade e

não conseguem se inserir no mercado. Enfim, pensar sobre o trabalho na Educação de Jovens e Adultos perpassa a preocupação de um currículo que pense o emprego seguro, formal, pois os jovens e adultos que chegam até a EJA vivem em grande parte da instabilidade.

A indagação de todos nós que estamos comprometidos com EJA, provavelmente, é a mesma de Kuenzer (1998, p.69).

O que dizer aos trabalhadores? Reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere 'empregabilidade', é no mínimo de má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra-hegemônico.

Muitas dessas perguntas e dúvidas nos acompanham e têm sido objeto de reflexão daqueles que, de alguma forma, se comprometem com a educação de jovens e adultos, tendo como horizonte a superação de um mundo de opressão e injustiça e que reconhecem que o cotidiano nos exige respostas rápidas e apropriadas à realidade.

É comum ouvirmos dos alunos depoimentos em que relatam marcas de um processo de exclusão, de não pertencimento, preconceito, falta de acesso ou oportunidades na sociedade em que vivem. Entre os adultos, ainda percebe-se muito medo, timidez e sentimento de inferioridade promovido pela própria família, pela mídia e pela sociedade em geral.

Evidencia-se na nossa prática o esforço que os adultos realizam para conciliar estudo, família e trabalho, assim como o empenho que dedicam para aprender a ler e escrever e concluir o EF - Ensino Fundamental. Para alguns, as jornadas são bastante desgastantes e extensas. Trabalham oito horas diárias, estudam, precisam cuidar dos afazeres domésticos e de outras atividades que fazem parte do dia-a-dia do aluno adulto.

Os adolescentes, por sua vez, buscam na EJA uma oportunidade de mudar a situação em que se encontram. Na escola regular já não tem lugar para eles, porque são grandes entre os pequenos, e isso lhes envergonha, assim como se envergonham e se sentem frustrados por repetirem várias vezes a mesma série.

Com essa diversidade de alunos nos deparamos com muitos conflitos e angústias diante da indisciplina e da falta de vontade. Conciliar interesses tão distintos dos adultos e dos jovens tem sido um grande desafio.

É oportuno que o professor da EJA assuma nessa realidade um papel de fundamental importância em que deva estar comprometido, entendendo-se como agente de mudança para que possa contribuir para uma aprendizagem humana, permeada por valores éticos e morais, para influir positivamente sobre as inseguranças e angústias dos sujeitos da EJA.

Os professores da instituição de que falamos trabalham há 6, 9, 10 anos. Entendemos que esse é um aspecto de muita importância, porque, assim, participam e constroem essa caminhada, comprometendo-se cada vez mais com essa realidade. Também os professores do Núcleo, na sua maioria, trabalham 40 horas semanais na EJA. Se tivermos professores que ora estão em um lugar (escola) ora em outro, não é possível o envolvimento e estudos que se fazem necessários. A EJA não pode ter um professor generalista, universalista, precisa, sim, de um professor que seja capaz de reconhecer as especificidades com as quais vai trabalhar.

Arroyo declarou no I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de EJA em Minas Gerais (2005), que não temos parâmetros oficiais para delinear o perfil do professor de EJA e sua formação, porque ainda não temos uma definição muito clara da própria EJA. Por isso, está em constante interrogação e construção.

Arroyo (2005) diz que precisamos reconhecer que o educador de EJA é muito mais plural do que o professor da escola formal. Sendo assim, esse perfil plural é que deve contaminar a escola formal e não o inverso. Enfim, acreditamos que os colegas que atuam na EJA não tomam a realidade social, histórica e cultural como um dado em si, tornando-a “natural” com discursos imobilizantes de que “nada podemos fazer”, de que “nada podemos mudar”. Ao contrário, vemos pelo menos em grande parte dos professores da EJA, pessoas que são capazes de comparar, avaliar, decidir, romper o contexto eticamente turbulento que nos encontramos. Vemos estes como responsáveis eticamente com o outro e que reconhecem no aluno da EJA um sujeito e não um objeto da história.

Ou seja, os colegas da EJA, assim como nós, estão inconformados com as questões que se apresentam e com a forma como as coisas estão. Se não fosse a

inconformidade, esse trabalho não teria razão de ser. No instante em que nos propomos conhecer e compreender a realidade e necessidades, buscando possibilidades de trabalhar a moral e ética na EJA, é porque entendemos que é possível mudar e redesenhar essa história.

Temos vivo e presente um ideal que Freire nos ensinou: “recusarmo-nos a admitir a falência da felicidade”, acreditando que a ação pedagógica é passível de mudanças. Freire, como já expressamos, é grande inspiração no nosso trabalho e sempre procurou nos mostrar que a pedagogia deve estar fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando. Por isso, Freire está presente também nesse trabalho que desenvolvemos.

#### **4 A EDUCAÇÃO E A ÉTICA PENSADA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE**

Freire foi um dos primeiros pensadores a trazer para EJA uma preocupação ética voltada ou centrada num caráter humanista, na sabedoria prática e numa ética dialógica.

A ética de que nos fala tem grande influência na educação brasileira e também em outros países, em especial na nossa prática. O conceito de ética sempre esteve presente nas obras de Paulo Freire e perpassa por toda sua concepção de educação e de sociedade democrática.

Freire sempre fez a defesa do respeito aos outros e capacidade de viver e aprender com o diferente, se colocou contra qualquer forma de discriminação de raça, cor e gênero. Alertou sobre a necessidade de respeito e lealdade quando analisamos e criticamos o outro, mesmo que seja um autor que discordamos, um colega de trabalho com posições antagônicas ou alunos pelos quais nutrimos alguma antipatia.

As defesas de Freire devem estar muito presentes em nossas vidas, porque fala-nos da “ética universal dos seres humanos”, que condena o cinismo e a exploração da força de trabalho do ser humano. Uma ética que se coloca contra aquele que falseia a verdade, que acusa por ouvir dizer, que promete e não cumpre ou que fala mal do outro por satisfação.

Logo, a ética universal do ser humano proposta pelo educador Freire é “ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (1996, p. 18). Podemos acrescentar, ainda, que essa ética ultrapassa o tempo e as mudanças de nossa sociedade.

Paulo Freire construiu novos conceitos no âmbito da educação e desenvolveu uma teoria tendo em vista uma educação crítica e questionadora da realidade. As ideias centrais da obra de Freire dizem respeito à necessidade de se construir uma escola prioritariamente democrática, que seja capaz de propiciar a passagem da consciência ingênua à consciência crítica a partir de um enfoque no que tange aos problemas do país, do mundo e da própria democracia.

Sua teoria surgiu no início da década de 60, período em que se vivia uma cultura do silêncio numa sociedade patriarcal e elitista. Num período em que a

metade da população do País era composta por analfabetos, época marcada pela desigualdade e pela opressão.

Freire propõe uma nova visão pedagógica apresentando uma teoria unida à prática que vai além da esfera pedagógica, pois tem no cerne de suas preocupações a natureza política.

Por meio do “círculo de cultura”, Freire realiza um verdadeiro movimento de conscientização para uma mobilização democrática do povo. A alfabetização que o autor propõe se dá na direção de crítica à situação de marginalidade vivida pelas massas.

No “círculo de cultura”, em vez de aulas expositivas, o diálogo. No lugar do professor orador, Freire propõe o coordenador de debates e animador cultural. O aluno com tradições passivas passa a ser o participante do grupo. Os conteúdos idealizadores da realidade são substituídos por temas geradores com uma discussão crítico-criativa da realidade. “Em lugar de treinarem pessoas para simplesmente se adaptarem, formar agentes sociais de mudança” (1983, p. 103). Pessoas capazes de conhecer, interpretar e mudar a sua realidade.

Paulo Freire inicia seu trabalho a partir da Alfabetização de Adultos. Por isso, quando alguns se referem ao seu trabalho, usam a nomenclatura “Método de Alfabetização de Adultos Paulo Freire”. Outros autores denominam como “Sistema de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire”. O próprio Freire tinha suas restrições no uso da palavra método.

Eu tenho minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento. (Entrevista ao Jornal Pasquim 1978, p. 8).

Portanto, Freire entende como correta a expressão “o ato de conhecimento em Freire”, a proposta freireana. Com certeza, é mais que um método que alfabetiza, porque Freire convida homens e mulheres para que se vejam vivendo e reproduzindo em determinada sociedade, entendendo-se como fazedores de cultura em que podem criar, recriar e decidir.

Por isso, nos ensina ainda hoje como colocar em prática uma educação problematizadora de caráter reflexivo, que implica num constante desvelamento da

realidade em oposição a uma educação bancária, em que o saber é uma “doação”, ou um ato de depositar como num banco.

A educação bancária, para Freire, tem a finalidade de manter uma divisão entre os que sabem e os que não sabem. Nega a dialogicidade, enquanto que a educação problematizadora favorece que alunos e professores aprendam juntos, sendo que o diálogo se põe como uma exigência. Ao passo que a educação bancária anestesia e inibe o poder criador dos alunos, a educação problematizadora exercita o prazer de pensar, de construir, de reconstruir e de compartilhar conhecimentos. Critica a simples transmissão e repetição de conteúdos prontos, porque, para Freire, os alunos que chegam à escola também têm o que dizer e não apenas o que escutar.

É de Freire que nos vem a herança de uma pedagogia “que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta pela sua libertação” (1980, p. 32). Para Freire, os oprimidos têm uma visão inautêntica de si e do mundo. Sabem pouco de si, mas devido à inconclusão do ser humano, estamos num movimento de permanente busca. É a inconclusão que leva o homem a buscar sua humanização.

De acordo com Freire, o homem tem a vocação de SER MAIS. Sendo assim, a desumanização se percebe naquele que tem sua humanidade roubada e também nos que a roubam. “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (1980, p. 30). Entende que é possível a recuperação da humanidade.

Desse modo, Freire nos mostra a importância da luta pela humanização, pela desalienação e pela afirmação dos homens como pessoas, porque o comportamento do oprimido é um comportamento prescrito, alienado. “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência outra” (1980, p. 34). O ser humano tem condições de ir além da alienação e prescrição. Ele pode conquistar sua autonomia.

O opressor prescreve, transforma tudo que o cerca em objeto do seu domínio. O opressor tem uma visão estritamente materialista de sua existência. Vale cada vez ter mais à custa do ter menos do oprimido. “Ser, para eles, é ter ...”. A busca egoísta do ter por parte dos opressores faz com que se afoquem na posse e já não são (1980, p.49).

Para sair da condição de oprimido é necessário que as pessoas reconheçam-se como “hospedeiros” do opressor. Porém, reconhecer a opressão não significa lutar, libertar-se. O que ocorre quase sempre, num primeiro momento, é que o oprimido se perceba como tal e busque a identificação com o seu opressor. Os oprimidos assumem “uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor” (1980, p. 33). Assim, buscam identificação com os mesmos.

Freire explica-nos que “a “aderência” ao opressor faz com que o homem não tenha consciência de si como pessoa” (1980, p. 34). A atração pelo opressor faz com que o oprimido vá em busca de seus padrões de vida, pois quer se parecer cada vez mais com o opressor.

Na sua defesa em transformar a realidade opressora, Freire nos leva a entender que a realidade social objetiva é produto da ação dos homens. De acordo com o autor, é tarefa histórica dos homens lutarem para mudar essa realidade que “também não se transforma por acaso”. “Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (1980, p. 43). Portanto, ação e reflexão andam juntas e não há como dissociá-las.

Freire nos faz ver que o fatalismo diante das condições que nos encontramos não é um traço essencial da nossa forma de ser. Também que não é uma sina ou uma vontade de Deus. Pelo contrário, nós homens e mulheres podemos ser sujeitos de nossa história, refletindo, participando, decidindo e optando.

A superação da opressão, da acomodação e do ajustamento a uma realidade que nos é posta ou imposta realiza-se, segundo Freire, a partir do reconhecimento crítico na razão dessa situação. Mas, para libertar-se da sombra opressora, das pautas e prescrições alheias, há um longo caminho a percorrer. O ajustamento e a acomodação não desaparecem por si. Nenhuma realidade se transforma sem a reflexão e ação dos homens.

Segundo Freire, a reflexão conduz a prática e a libertação, porém, os homens temem a liberdade,

na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. (1980, p. 35).

Em razão disso, outro conceito central no pensamento de Freire é a conscientização como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos e dos problemas que nos confrontamos. Conforme nos explica, o homem não é um ser de acomodação, e, sim, de integração. “O homem integrado é o homem Sujeito”. A integração, segundo Freire, “resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (1983, Notas, p. 42). Ou, ainda, a integração “exige um máximo de razão e consciência” (p. 74). De forma que, para transformar a realidade é preciso conhecê-la.

Ou seja, Freire nos mostra de que além de estarmos no mundo, devemos estar com ele e numa atitude de permanente crítica. Dessa forma, é possível superar os fatores que nos deixam acomodados e ajustados. Sair da posição de acomodação nos leva a perceber que somos capazes de fazer uma leitura da realidade, assim como a possibilidade de alterar a realidade. Assim, nos explica que, “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética como prática da transformação” (1981, p. 117).

É papel da educação inserir o homem nesse processo de reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre suas responsabilidades, suas potencialidades, sua capacidade de ação e opção. É nosso compromisso como homens e mulheres nos permitirmos sair da “consciência ingênua” ou “consciência transitiva” para uma consciência crítica.

O autor cita que a 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 causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas e superficiais.

Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-os ao que faziam quando jovens.

Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática;

Subestima o homem simples.

É impermeável a investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.

É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar as discussões com argumentações frágeis. É

polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo; Diz que a realidade é estática e não mutável. (1979, p. 40; 1983, p. 60-61).

Diante de tantas injustiças, violência, falta de respeito, medo e insegurança que acometem a sociedade, vivemos uma fase intensamente problemática no que se refere às relações que se estabelecem e que, por sua vez, implicam em um compromisso maior por parte da educação com a existência.

A educação, como bem nos mostra Freire, não pode ficar no que nos parece evidente e tratá-la como verdade. A educação requer uma análise mais profunda e atenta da realidade. Não podemos ficar na superficialidade dos fatos, com conclusões precipitadas, agir sem problematizar, sem buscar entender as causas. O conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Agir sem um conhecimento é agir às cegas.

Uma educação capaz de corresponder aos desafios da atualidade precisa, conforme Freire, a ascensão da ingenuidade à criticidade, pois o destino do homem “não é coisificar-se, mas humanizar-se” (1983, p. 64).

É que, na medida em que o homem se comporta à base de maior dose de emocionalidade que de razão, o seu comportamento não resulta em compromisso porque se faz acomodadamente. O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção. (1983, p. 62-63).

Na Pedagogia da Autonomia, Freire retoma a questão da “conscientização” e fala-nos “insisto na sua atualização”. (1996, p. 54). Freire tem razão em insistir na conscientização e na tomada de consciência, porque a opressão continua existindo. A relação opressor e oprimido na sociedade não é de hoje como já vimos. A opressão continua existindo no momento em que são negados os direitos à educação, à saúde, à alimentação, à moradia, ao lazer, ao respeito e ao reconhecimento de que o homem pode “SER MAIS”.

É verdade que o povo brasileiro desde o início da sua formação vem sendo submetido a um clima de mandonismo, protecionismo e dependência, como nos bem mostra Freire.

Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vices-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum. (1983, p. 74).

Mas, será que ainda hoje não conseguimos superar a herança cultural de “inexperiência democrática”, de ajustamento, de homem que não dialoga, que segue determinações externas, que não pode crescer?

Freire nos alerta que é tarefa da educação acreditar no povo e crer que ele é capaz de mudar “somente a um nível diferente de percepção da realidade – que poderão compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (1980, p. 52).

As palavras do autor expressam a necessidade de uma leitura profunda da realidade, sendo que cabe ao educador se comprometer com uma educação libertadora. Sabidamente, a libertação dos homens implica num sujeito ativo e responsável. Sendo assim, é essencial uma “consciência crítica”.

Uma pessoa que desenvolve a “consciência crítica” vai se apropriando de sua posição no contexto. É ativa, se propõe ao diálogo, sente-se com responsabilidade social, se atém aos problemas com profundidade. Assim, o autor explicita as características de uma “consciência crítica”:

Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.

Reconhece que a realidade é mutável.

Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.

Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é base da autenticidade.

Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

É indagadora, investiga, força, choca.

Ama o diálogo, nutre-se dele.

Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (1979, p. 41; 1983, p. 61-62).

Essas características apontadas por Freire nos dão mostras de quanto devemos ser investigadores críticos e problematizadores, fazendo sempre um

exercício para compreender os desafios que vão surgindo no processo, reconhecendo nosso compromisso numa prática de liberdade. Do mesmo modo, percebendo-nos no mundo e com o outro e não como uma realidade ausente de nós.

Para Freire, o ato de educar é sempre um ato ético. Quando dá destaque a responsabilidade ética dos professores na tarefa docente, é porque entende simplesmente que não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou na forma de relacionamento com os alunos. Assim, adverte para o pensamento do professor que vê a ética apenas como uma disciplina filosófica afastada da realidade.

O professor, por exemplo, que vê a realidade como algo estático, aliena o aluno, nega a educação como processo de busca e dificulta o pensar autêntico. O professor que se coloca numa posição rígida, característica da “educação bancária”, como aquele que sabe e os que não sabem, recusa a invenção, a busca inquieta e permanente do homem com o mundo e com os outros.

Freire também se posiciona severamente contra a postura ética que leva em conta apenas os próprios interesses, o individualismo, negando a ética universal, vinculada à humanização, preocupada com interesses e bens coletivos. Assume, igualmente, uma postura de leitura da realidade, tendo como foco o desenvolvimento da democracia. “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos [...]” (1980, p. 78). Essa educação bancária vai contra a vocação do homem de “ser mais”.

O livro “Educação como prática da Liberdade” também nos leva a compreender a necessária exploração do saber implícito no mundo da vida de cada um. No círculo de cultura, cada um fala de suas experiências e aprende com o outro, aprende a se colocar no lugar do outro, assim como a cooperar e a aprender juntos.

A intenção de Freire não era a de formular teorias sobre ética. Seu movimento maior se deu a partir de sua prática com a alfabetização de adultos, enfrentada de forma crítica por meio de uma leitura de mundo para chegar à conscientização. Seu principal instrumento era o diálogo.

Entendia que o processo de educação se dá entre homens livres, aluno e professor, ambos entendidos como seres capazes de tomar consciência de sua

realidade e de suas possibilidades. Essa atitude consiste numa prática coerente e democrática, onde homens e mulheres se reconhecem como sujeitos da sua história e, à medida que vão refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de percepção de que a realidade está em transformação, em processo.

A coerência para Paulo Freire é determinada fundamentalmente por opções éticas, por sua vez, entende que:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (1996, p. 64).

Como se vê em Freire, a "ética está inseparável da prática educativa". Assim, entendemos que a prática educativa não é individualista e se dá com sujeitos em interação, sendo que deve fazer parte das construções e da prática diária a partir do mundo e da vida.

Os caminhos a serem percorridos, ética e esteticamente na educação, perpassam desde a concepção da educação formal, o compromisso, a coerência, o respeito profissional e a mudança na busca de sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática.

Ainda segundo Freire, a formação ética acontece na educação, mais precisamente na sala de aula, quando a sociedade, a escola, o professor e o aluno lutam por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. A consciência não se dá no vazio, mas na troca, na interpretação, que são condições de cidadania.

O respeito é uma condição indispensável aos fundamentos de uma escola e de uma sociedade democrática. Mas, para que aconteça essa passagem, é necessário "uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas". (1996, p. 32). Complementando, então, "a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza". (FREIRE, 1996, p.36). Sem uma postura ética não é possível vislumbrar um mundo mais humano e mais feliz.

Assim, também a defesa de Freire (1996) se dá na direção de que a experiência educativa e o ensino de conteúdos não podem dar-se alheios à formação moral do educando, numa neutralidade objetivante. Os alunos, principalmente falando de jovens e adultos, chegam à escola com muitos saberes socialmente construídos. No entanto, Freire nos provoca a discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Questiona-nos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta com que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

A citação que transcrevemos aponta para um aspecto de grande importância que é fazer com que os alunos pensem sobre sua realidade, problematize. Assim, o professor estará estimulando a capacidade criadora dos alunos para ir além da “consciência ingênua” em que se encontram.

Estimulando a capacidade criadora de análise crítica e de expressão linguística, no sentido de competência comunicativa dos alunos, estaremos contribuindo para que esses façam parte da história que está se construindo e se desenhando em nossos tempos. Quer dizer, contribuindo para que olhem para o mundo com a criticidade e curiosidade que se fazem necessárias. Ainda podemos refletir no que Freire (1996) nos coloca, no sentido de que pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos e, principalmente,

significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (1996, p. 19).

Aceitar essas questões pontuadas por Freire implica perceber que a escola cumpre um papel importante no desenvolvimento humano, compreendendo que mulheres e homens são seres históricos e inacabados. Essa inconclusão, como já explicitado, faz com que estejam num constante movimento de procura. Escreve

Freire que, “esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (1996, p. 25). Vantagem essa que devemos considerar, caso contrário, não será benéfica.

Estarão, hoje, presentes essas questões em nossa prática? Ou reforçamos pura e simplesmente os discursos ideológicos e dominantes de que não há o que fazer a não ser reproduzir o que aí se encontra?

Essa é uma das facetas do professor ético percebidas na defesa de Freire. Insiste que ensinar não é transferir conhecimento. Assim se expressa: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47). Dessa forma, é preciso que o professor esteja aberto aos questionamentos, seja crítico, inquieto e mantenha a curiosidade epistemológica e o interesse com relação ao mundo, com relação a si mesmo e, permanentemente, diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos.

A partir das considerações de Freire em que acreditamos, é possível ainda afirmar que uma prática de natureza ética vê nos homens e mulheres seres que não estão predeterminados com histórias preestabelecidas. Essas são pessoas com possibilidades de problematizar sua vida, os fatos, a sociedade. Podemos embelezar ou não o mundo, assim como podemos piorar ou melhorar as situações que nos encontramos. Na citação de Freire que escolhemos, parece que fica evidente a afirmação de que podemos falar de seres em possibilidade, porque somos,

capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. (1996, p. 53).

Outro ponto trazido por Freire quando nos fala da ética é em relação ao respeito à autonomia e à dignidade de cada um. Assim se expressa: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (1996, p. 59). Ou seja, o ato de conhecer é um direito de todos.

Respeitar a autonomia, segundo Freire, significa que o professor deve respeitar a curiosidade do aluno, a sua identidade, a sua linguagem e suas

experiências anteriores. Ao falar do respeito à autonomia, não se está afirmando que o professor deva ser permissivo, nem tampouco um autoritário.

Freire se coloca contra o professor “que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele “se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima”. (1996, p. 60). Por outro lado, também se opõe ao professor “[...] que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar” (1996, p. 60). Nem o professor autoritário, nem o professor omissivo, mas, sim, um professor com compromisso.

Freire nos adverte de que, sem limites, a liberdade se perverte em licença. “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (1996, p. 105). A liberdade de que nos fala e defende não é o livre arbítrio. Não é achar que pode tudo de acordo somente com seus interesses. A liberdade é construída com o outro quando se assume as responsabilidades e as consequências das suas opções.

Um ponto que nos parece ainda muito obscuro na educação é a confusão entre autoridade e autoritarismo, ser permissivo ou, conforme Freire, a confusão entre “licença” e liberdade.

Segundo Freire (1996), o professor autoritário é aquele que tolhe a liberdade do aluno. É aquele que não permite o seu direito de ser curioso e inquieto. Porém, salienta a necessidade do professor cumprir seu dever de se portar como uma autoridade. Autoridade, de acordo com o autor, é quando “[...] se toma decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo [...]” (1996, p. 61). A autoridade não está centrada na pessoa do professor, mas no papel cultural que ele exerce.

Esse professor ético de que Freire fala é o que tem bom senso e coerência entre o que diz e o que faz. É o que tem bom senso para avaliar sua prática, fatos e acontecimentos em que se envolve. Do mesmo modo, que tenha capacidade para assumir um equívoco e que tenha bom senso para não falar em democracia e liberdade e, por outro lado, impor sua vontade arrogante aos alunos. O bom senso, de acordo com Freire (1996), nos remete a não aceitar as injustiças como fatalidades ou de ficarmos alheios às condições sociais, culturais e econômicas de nossos alunos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p.64).

Esse respeito de que nos fala o educador pode ser entendido como o que perpassa o subestimar o aluno que muitas vezes já é condenado à reprovação no início de um ano letivo, a sujeitá-lo a rótulos ou de zombar do saber que o aluno traz consigo. Significa dizer que o professor não deve discriminar, humilhar, ser intolerante, inibir ou ser indiferente com quem está a sua frente.

O dever do professor que respeita a autonomia e a identidade em processo do aluno é o de ser responsável na sua prática. Para isso, deve preparar-se e avaliar-se constantemente, porque as qualidades e virtudes de um professor “... são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o discurso e a prática [...]”. (FREIRE, 1996, p. 65). O professor que consegue olhar e conhecer suas verdades com seriedade e retidão já está desenvolvendo virtudes indispensáveis à ação pedagógica.

Por isso, cabe ao professor ético desenvolver sua compreensão para com o aluno e sua realidade. Ele necessita aprender a conviver com os diferentes e precisa desenvolver sua amorosidade. Não pode simplesmente criticar a realidade que não lhe parece a “ideal”, nem desgostá-la ou exercer mal sua prática pedagógica. “Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 1996, p. 67). Sendo assim, se não valorizo o que faço o aluno saberá, pois não podemos subestimar a capacidade de nossos alunos.

O professor precisa estar seguro de si mesmo nos ensina Freire. Segurança na forma em que atua, na forma como respeita a liberdade do aluno, no modo que coloca suas posições, na maneira que consegue reavaliar-se. A esse respeito Freire escreve:

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando”? Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (1996, p. 91).

A preocupação a que Freire nos submete decorre desde a necessária preparação e formação da competência científica e pedagógica inerente ao professor. Caso contrário, a incompetência profissional já desqualifica a autoridade do professor. “O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 92). Dessa forma, o exercício da ação docente depende também dessa competência.

A expressão empregada por Freire, com a qual concordamos, nos remete mais uma vez para a necessária coerência entre o que se diz e o que se faz. Não pode o professor cobrar respeito dos alunos, disciplina, entrega de trabalhos, estudo, se este também não estiver preparado ou se não cumprir o que combina com seus alunos. A força moral do professor deixa de existir, porque ele não pode ensinar o que não sabe e o que não faz.

Diante desse contexto, além da competência científica e pedagógica, cabe ao professor agir distante de posições repressivas e rígidas, porque esse professor não considera a criatividade do aluno. Não pode ser aquele que atua com arrogância, que julga e humilha o outro.

Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p.103).

O espaço pedagógico reconhecido como verdadeiro por Freire é permeado pelo respeito que nasce “de relações justas, sérias, humildes, generosas em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (1996, p. 92). Ou seja, a disciplina é construída com a participação do aluno e não na minimização de sua liberdade.

Conforme assumimos desde o início do trabalho, a moral nos leva à pergunta “Como devo agir”? Por sua vez, a ética nos leva à reflexão da “vida boa”, “que vida quero viver”? Ou, “uma vida boa com o outrem e para o outrem em instituições justas”. Como já afirmamos, Freire não elaborou uma teoria ética e moral, mas, por outro lado, é incontestável que sua pedagogia nos apresenta o dever do professor, o dever que nos cabe enquanto seres humanos, assim como também fica evidenciada

a sua defesa por uma pedagogia que tenha como objetivo uma vida boa com o outro e para o outro numa sociedade justa.

A sua teoria não é uma oposição à realidade, e, sim, uma teoria comprometida com a realidade que é capaz de contemplá-la. “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa” (1983, p. 93). A teoria ao mesmo tempo em que nos ensina o necessário respeito ao senso comum, ensina-nos a superá-lo, pois estimula a capacidade criadora do professor e, conseqüentemente, dos alunos.

Em Freire, portanto, aprendemos que a partir da reflexão teórica unida à prática é que somos capazes de pensar uma pedagogia para homens livres, comprometidos com a vida, capazes de pensar a existência, tendo presente o dever, a autonomia, o diálogo, a problematização e a necessária preservação e valorização que o autor denomina como vocação histórica de “SER MAIS”.

Na seqüência, temos algumas reflexões da psicologia, tendo como ponto de partida uma leitura da realidade que Freire também defende. Essa leitura da realidade nos possibilita atuar e problematizar de forma mais crítica numa educação que se deseja mais crítica.

## 5 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA PARA COMPREENDER E LEVAR OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A partir dos estudos e reflexões do psicólogo La Taille, pesquisador da Psicologia Moral, também encontramos possibilidades para pensar e repensar a moral e a ética nas práticas educacionais, tendo como norte as dimensões psicológicas da moralidade.

Muitas são as questões que nos traz. Apresenta-nos uma distinção entre moral e ética (definições diferentes e complementares) que considera importante para a compreensão psicológica das condutas morais e, ao mesmo tempo, mostra-nos que ambos os planos se relacionam. “[...] as opções morais de uma pessoa dependem das respostas que forneceu ao plano ético. Portanto, uma educação moral deve vir acompanhada de uma formação ética” (LA TAILLE, 2009, Apresentação).

O autor também aborda as duas competências intelectuais (saber fazer)<sup>14</sup> necessárias ao juízo e ação moral que são: equacionamento e a sensibilidade morais e, também, trata sobre a dimensão afetiva (querer fazer) da ação moral, nos descrevendo as duas fases do desenvolvimento afetivo: “despertar do senso moral” e “personalidade ética”.

As contribuições de La Taille são muito ricas para a psicologia, assim como para a educação. A partir dos seus estudos, é possível realizar um movimento de reflexão, trazendo aspectos e considerações da psicologia que são relevantes e que podem contribuir para a formação ética e moral e para as funções sociais da educação.

Nesse capítulo, também nos propomos a estudar e compreender algumas das características da contemporaneidade. La Taille nos leva a uma análise da sociedade atual e mostra-nos o quão difícil dar sentido a nossas vidas quando estamos inseridos numa “cultura do tédio” e numa “cultura da vaidade”.

---

<sup>14</sup> Desde Aristóteles existem três formas de “saber”: teórico, técnico (artesanal e poético) e prático. O saber prático diz respeito a ação e reflexão sobre a ética, a moral e a política. Kant concorda em considerar essa distinção entre saber teórico e saber prático. La Taille adota uma forma original para essa distinção. Por “fazer” entende a realização da ação moral.

## 5.1 Características da contemporaneidade onde pensamos a moral e ética

O livro que La Taille escreve em 2009, intitulado “*Formação Ética: do tédio ao respeito de si*”, servirá como base para descrever e analisar algumas das características da contemporaneidade. A escolha do autor e da obra deve-se ao caminho interdisciplinar que esse percorre para analisar, problematizar questões políticas, ambientais e econômicas e relações de nossa sociedade, valendo-se de estudos da psicologia, assim como da sociologia e da filosofia.

As contribuições de La Taille são de pesquisador na área de Psicologia Moral, visando à formação de novas gerações e às gerações que aí estão (adultos) e também para nós professores que, assim como ele, estamos preocupados, inquietos “[...] a respeito do andar errático da nossa sociedade ocidental” (LA TAILLE, 2009, Apresentação). Por isso, é importante compreendê-la para que possamos assumir uma postura crítica diante do que nos é apresentado, além de compreendê-la e interpretá-la para que tenhamos capacidade de escolher, valorar, decidir.

Segue nesse livro a mesma defesa apresentada anteriormente em seus trabalhos, em que o plano ético refere-se à busca da “vida boa”, e plano moral à eleição de deveres. Ambos os planos se relacionam. “As opções morais de uma pessoa dependem das respostas que forneceu ao plano ético” (2009, Apresentação). Assim, entendemos que uma pessoa que escolhe viver “uma vida boa” associada ao mundo do consumo e da competitividade, não necessariamente suas opções morais serão na direção da justiça, respeito e generosidade.

O autor ressalta que para pensar em educação moral e formação ética é preciso ter presente o contexto em que serão implementadas. Por isso, fala em “cultura do tédio” e da falta de sentido existencial, que comprometem a realização ética de uma “vida boa”. Também aborda a “cultura da vaidade” e da superficialidade que comprometem a legitimação moral dos deveres.

A sua leitura da sociedade contemporânea contempla, também, os aspectos positivos. Ao mesmo tempo em que denuncia, mostra e analisa os aspectos negativos da sociedade, nos possibilita aprender suas riquezas e questões que podem ser assimiladas e ampliadas pela educação. Em suas palavras:

Todavia, pontos negativos também existem- e é papel de quem dedica sua vida à academia mostrá-los, analisá-los e, se for o caso denunciá-los. Escritores, filósofos cientistas e artistas não deixam de representar a consciência crítica de uma sociedade. (LA TAILLE, 2009, p.18).

Estamos de acordo com La Taille, porque como professores também não podemos pensar a moral e a ética fora do contexto de sociedade em que vivemos. Não podemos nos eximir de fazer uma leitura crítica da realidade para que possamos potencializar alternativas e perspectivas de mudanças. Começamos com o autor pensando os sujeitos da modernidade ou para alguns da pós-modernidade.

### 5.1.1 Quem são os sujeitos da modernidade?

A partir das metáforas “peregrino” e “turista” que toma emprestado do pós-moderno Zigmunt Baumann<sup>15</sup>, o psicólogo nos ajuda a refletir sobre as características que representam a maioria das pessoas na modernidade. Mostra-nos que nossa vida lembra um turista no mundo, porque vivemos de fragmentos, numa sociedade que privilegia a informação e não o conhecimento. Sociedade em que se dá lugar às sequências de eventos do presente, sem valorização do passado e sem um olhar para o futuro.

Ressalta também, que vivemos numa sociedade capitalista e de classes, onde os valores se direcionam para o consumo, para o dinheiro, para a beleza e outros tantos valores que não necessariamente sejam morais. O autor destaca que todas essas características têm levado as pessoas ao tédio, à depressão, à dependência química, aos desvios de conduta, à perda dos valores morais e éticos.

O tédio, segundo o autor, é experimentado pelas pessoas quando não se têm nada para fazer ou quando fazemos algo que carece de significação. Algo que é

---

<sup>15</sup> O sociólogo polonês Zygmunt Bauman nasceu no dia 19 de novembro de 1925, em Poznán. Ele principiou sua trajetória acadêmica na Universidade de Varsóvia, mas logo foi obrigado a deixar a academia, em 1968, ao mesmo tempo em que sua obra era proibida neste país. Partiu para a Inglaterra, depois de passar pelo Canadá, EUA e Austrália. No início da década de 70 ele assumiu o cargo de professor titular da Universidade de Leeds, permanecendo neste posto por pelo menos vinte anos. Aí ele teve contato com o intelectual que inspiraria profundamente seu pensamento, o filósofo islandês Ji Caze. Seus livros são povoados por idéias sobre as conexões sociais potenciais na sociedade contemporânea, nesta era comumente conhecida como pós-modernidade. Os estudos sociológicos lhe permitem refletir sobre a angústia que reina nos sentimentos humanos. Fala da insatisfação presente na esfera da afetividade humana. Para ele, as pessoas desejam interagir, buscam a vivência do afeto, mas não querem se comprometer. Para Baumann, é impossível fugir das consequências da globalização, com suas vertiginosas ondas de informação e de novas idéias. Tudo ocorre com intensa velocidade, o que também se reflete nas relações entre as pessoas. (SANTANA, 2009, <http://www.infoescola.com/biografias/zygmunt-bauman/>).

desinteressante quando somos obrigados a realizar uma tarefa que não desejamos fazer. Dessa forma, vem-nos à mente o tempo longo, lento, tempo que não passa.

O entediado olha incessantemente para o relógio, pois quer que chegue logo o amanhã, o mês que vem e assim por diante. O entediado não ocupa seu tempo, pois é ocupado por ele. Os minutos e as horas não se sucedem em um fluxo contínuo. Dito de outra forma, as pessoas têm como horizonte somente o dia-a-dia, e não uma vida inteira (LA TAILLE, 2009, p. 16).

O autor prossegue dizendo-nos que não ter nada para fazer é diferente de não querer fazer nada. Esse último, corresponde ao ócio. É uma decisão. No ócio não há tédio, há criação da vida humana. Há tédio quando somos obrigados a nada ter para fazer, simplesmente ficar esperando que o tempo passe (2009, p.16).

Para La Taille, algumas pessoas associam sua vida ao tédio por considerar seu destino infeliz e sem opções. Outras, mesmo com a possibilidade de realizar atividades variadas, conhecer pessoas e lugares diferentes podem sentir tédio, porque a vida carece de sentido.

A pessoa que sente sua vida como um tédio, cai na melancolia, depressão ou, para fugir desse mal, procura ocupar freneticamente o tempo, correr de lá para cá. Realiza mil atividades diferentes, verifica toda hora e-mails, mensagens, torpedos, liga do celular para falar qualquer detalhe, mantém a TV ligada, come, malha...

La Taille problematiza as características da contemporaneidade em que a vida é vista e vivida de momentos, de fragmentos. As pessoas vão para diversas direções sem conseguir encontrar um sentido ou um caminho que seja capaz de dar um norte à vida e não só ao dia presente.

O psicólogo nos mostra que a publicidade e a política de nosso país são exemplos que nos apontam aspectos positivos e muitas vezes ilusórios de opções e associações de felicidade, o que resulta que a infelicidade seja vista “como incompetência social”. De acordo com La Taille (2009, p. 19), “sentir tédio é visto mais como fraqueza de caráter do que como humilde reconhecimento do vazio da vida”. Vazia, porque não tem perspectivas, porque não consegue visualizar horizontes além daqueles impostos pela sociedade.

Os programas políticos que tivemos a oportunidade de assistir ainda no ano de 2010, nos apresentaram promessas de todos os tipos (altos investimentos em educação, a saúde considerada como uma das prioridades, a segurança do cidadão

assegurada, entre outras), porque essas e outras questões são uma preocupação para cada cidadão. Sendo assim, são sinônimos de voto.

Se todas as promessas fossem cumpridas não teríamos mais exclusão social. Teríamos as melhores rodovias do mundo em todos os locais, não faltariam hospitais e medicamentos para nenhum indivíduo, haveria trabalho para todos. Cada cidadão teria sua casa própria. Enfim, são milhares de promessas que iludem o eleitor.

Entendemos que não há como ficarmos indiferentes a essas questões, pois não é possível contribuir para a criticidade do aluno se não tivermos capacidade de distinguir os fatos dos enganos que nos são emitidos constantemente. É preciso conhecer, analisar e problematizar a realidade da política para que não sejam validados e reconhecidos, por meio do voto, esses equívocos a que somos submetidos.

Da mesma forma, também em relação às publicidades e propagandas que estão diariamente em nossas casas nos mostrando o suposto esplendor de um banco, de um cosmético, de um carro, de um celular e de tantas outras coisas. E, ainda pior, essas propagandas associam o consumo desses produtos à real felicidade.

Segundo La Taille para viver uma vida com sentido, uma vida feliz é necessária a construção “de um projeto de vida, e sua inevitável relação com os valores” (2009, p. 42). De modo que, ter um projeto implica ter uma intenção de realizar alguma coisa. Há propósitos, há necessidade de realizarmos escolhas, uma projeção no futuro, onde algumas escolhas devem ser priorizadas para que algo se torne realidade. O psicólogo enfatiza a necessidade da “busca de si”, da identidade para dar significado e sentido à vida.

O “turista”, segundo o autor, é aquele que viaja por curiosidade e diversão, correspondendo a um pequeno fragmento de tempo, representando na maioria das vezes a um ato de consumo e por isso, normalmente não havendo relação entre o sentido da vida e a viagem. Já o “peregrino”, segundo La Taille (2009), é alguém que viaja e que anda longamente por lugares distantes, pode ser por razões de ordem religiosa, política ou existencial. A escolha para o local se dá a partir de uma busca, porque deve haver relação entre a viagem e a própria vida (o sentido da vida). É uma busca de sentido, de identidade. Também há uma ponte entre um antes e um

depois. A viagem é significativa, porque o que importa é o caminho que se percorre, as pessoas com as quais cruza, o que se ouve, o que se contempla.

O autor nos questiona: “qual metáfora que mais retrata o homem contemporâneo? A do peregrino ou a do turista”? (2009, p. 25). A resposta a essa pergunta, conforme nos escreve La Taille, comumente, tem sido a de que somos “turistas”. Entendemos também que não podemos negar que algum dia fomos ou que ainda somos turistas, pois vivemos num contexto que nos leva a viver a vida em fragmentos. O nosso tempo é uma sucessão de momentos. Da mesma forma também se sucede nas relações humanas, no conhecimento e na afetividade

Os telejornais nos apresentam shows em imagem, sonoplastia, decorações e uma sequência de eventos que se sucedem sem transição e sem relação entre si. O jornalista-apresentador põe diante do público as diversas notícias, eliminando os sentidos, as histórias e suas possíveis consequências. Explica La Taille (2009), falam em guerra, política, crime, bolsa de valores, novo filme, contratação de um novo jogador e tantos outros fatos todos no mesmo tom de voz. A preocupação do homem moderno é saber o que aconteceu e não o porquê.

Recebemos informações de todos os tipos, de todas as origens. “Trata-se do “mundo da informação”. A informação é o fragmento do conhecimento. O que importa é ver, ficar sabendo e mudar de assunto, assim o turista olha, parte e não se fixa. Conhecimento é colocar em relação às diversas informações (LA TAILLE, 2009, p.30). É entender o porquê, como, o que pode ser feito para mudar, qual o sentido da informação recebida.

La Taille nos chama atenção para uma característica que tem se manifestado que é a “falta de passado” e a “ausência de futuro”, fazendo com que “o presente se torne fragmento do tempo” (2009, p.31). É só o hoje que importa, a vida é breve, então faça tudo o que puder hoje.

Com a modernidade, veio a desvalorização da tradição e do passado que deu lugar à criação, construção e valorização de um futuro. Se as riquezas herdadas não serviam mais como referências, os olhares, os sonhos, utopias, expectativas direcionam-se para o futuro confiando no progresso da humanidade e na capacidade criadora.

Na verdade, como nos esclarece o psicólogo, o fluxo do tempo é concebido por riquezas conquistadas e não mais herdadas. Os tempos idos dão lugar ao devir.

A partir dessa compensação, o tempo continua fluindo. A aposta estava no amanhã do homem, da ciência, da tecnologia, da política e de tantas outras áreas.

Esse futuro, justifica La Taille, deixou de ser referência, porque está carente de planos de mudanças, de alternativas à realidade vigente. Temos a nossa frente um cenário que nos traz a miséria, a ausência de trabalho, a exclusão, a violência, a insegurança, o aquecimento global, a falta de água potável para todos, entre tantas outras questões que se apresentam. Dessa forma, fica-se nas resoluções de pequenas urgências e não há projetos para erradicar os problemas, ou, melhor dizendo, o futuro deixa de ser uma utopia.

As colocações de La Taille expressam de alguma forma também o cotidiano da educação, pois as atitudes que tomamos frente a um ato de violência, de falta de respeito com o outrem, assim como outros fatos que se apresentam, quase sempre as intervenções são superficiais, não nos aprofundando nas questões.

Em muitas ocasiões, até temos vontade e desejo de refletir, examinar e investigar, mas, pela falta de tempo diante de tantas “pequenas urgências” que surgem, é dessa forma que agimos. Nosso fazer tem se restringido a “apagar incêndio”. Ou seja, não conseguimos projetar, trabalhar para um futuro melhor. Todos esperam uma ação rápida. Seguimos o fluxo da modernidade tornando-nos imediatistas com atitudes ansiosas e não reflexivas e, em alguns casos, até atitudes agressivas e equivocadas.

Da mesma forma, os cenários políticos parecem estar aceitando o status de que “não há mais nada a fazer”, resolvendo os problemas a partir de pequenas urgências. La Taille nos traz o exemplo do Brasil que oferece o Programa Bolsa-Família. “Resolve-se a fome no dia após dia, não se apresenta um projeto político para erradicá-la” (2009, p. 33). Freire também se preocupava com esse tema e entendia que “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem” (1983, p. 58). E a defesa de ambos é de um ser comprometido, capaz de ir além.

Nesse sentido, concordamos com o que propõe La Taille:

Esse mesmo “presente contínuo”, mesmo essa pequena fatia de tempo, também carece de solidez, de mínimas referências, de balizas confiáveis, pois está sob o signo da imprevisibilidade, da arbitrariedade, da horizontalidade de valores. (2009, p. 37).

A lógica de que o mundo não tem história, diz Cortella (2010), faz com que se viva o presente até o esgotamento. Por isso, os jovens vivem no limite do turbinamento. É preciso que saibam que as coisas precisam de um processo para existir. Se não partilharmos ideias e valores que vivemos, as coisas não têm sentido para nós. Já temos em Platão (ou Aristóteles) que a vida não examinada não merece ser vivida.

A ética e o “bem viver” envolvem o agir, a busca da compreensão racional dos princípios que nos levam a agir e a sensibilidade diante do outro. Pensemos como essas questões se apresentam na contemporaneidade.

### **5.1.2 Valores, cognição e afetividade**

Os valores, segundo La Taille, são os investimentos afetivos. É o que nos leva a nos interessarmos pelos objetos, pelas pessoas, pelos sentimentos. Por isso, contraria o que propõe Baumann (1997, p. 36), “esquecer mais do que aprender”. Pois, entende que esquecer é “não dar valor”, não se fixar em valores. E, uma cultura que não conserva valores ou numa cultura que tudo se vale, é muito difícil construir projetos de vida (2009, p. 47).

A afetividade, defende La Taille, nos guia para estabelecer prioridades e faz com que nos interessemos pelo mundo ou não. Repetindo suas palavras já citadas, “a cognição [...] permite-nos conceber o mundo, a afetividade permite nos interessarmos por ele” (2009, p.38). Por isso, não podem estar dissociados, porque precisamos conhecer e participar do mundo, nos interessarmos por ele. Esse parece ser um dos maiores desafios da educação, ou seja, conseguir com que os jovens se interessem pelo mundo (pessoas, objetos, natureza...).

Para lembrarmos de alguma coisa, pessoa ou objeto, precisamos conhecê-los, e para que fiquem em nossa memória têm que ser significativos, devem ter algum valor para nós. O exemplo clássico dessa questão que pode ser trazido é o do aluno que estuda para uma avaliação, porque precisa naquele momento de uma nota, mas depois esquece tudo. Já o que aprendeu e que teve valor em determinado momento, aquilo que foi passível de investimento afetivo ficará na memória.

Concordamos com a defesa de La Taille, pois há, por exemplo, professores, músicas, livros, filmes, fatos, sentimentos e lembranças que têm valores

diferenciados em nossas vidas. Não são todos os fatos, tudo o que vivemos e que conhecemos que tem igual valor. Isso equivale admitir e aceitar também que existe uma hierarquia de valores.

A esse aspecto, La Taille demonstra também sua preocupação, pois em nossa sociedade estamos perdendo critérios para julgar o que achamos errado. Vive-se em um momento em que todo tipo de música, todo o livro, toda a cultura deve ser percebido como de igual valor:

[...] o que importa é o que existe, não o que deveria existir. O que importa é reconhecer uma presença, não avaliá-la. O que importa é o fato, não o valor. Ou, melhor dizendo, tudo o que existe tem valor pelo simples fato de existir. (2009, p. 41).

Se aceitarmos a hipótese de que não podemos hierarquizar e que devemos aderir todas as ideias e valores que circulam no nosso entorno social sem que nossas convicções pessoais sejam validadas e priorizadas, revelamos um quadro de falta de autonomia. De acordo com La Taille, “em primeiro lugar, porque não há relação necessária entre julgar e massacrar. Trata-se de uma questão moral: julgar inferior não implica desrespeitar” (2009, p.42). Não podemos proibir críticas e querer sempre estar na posição do “politicamente correto” e achar que tudo que se produz tem igual valor. De acordo com o autor, “negar hierarquias de valores é se privar de balizas para a construção do próprio sentido da vida” (2009, p. 42). Ou seja, é deixar a vida me levar.

Essa hierarquização de que o autor nos fala está presente em todas as esferas de nossa vida. É o que nos leva a priorizar essa ou aquela música, esse àquele filme, o envolvimento com essa ou aquela pessoa, escolher entre esse ou aquele trabalho. É o que nos baliza para dar sentido aos nossos projetos de vida. É o que nos leva a aceitar, seguir ou não os modismos do nosso contexto. Sobre os projetos de vida e as relações com os valores, La Taille, nos explica:

Ter um projeto, seja lá qual for, implica ter uma intenção de realizar alguma coisa. Há um propósito, um alvo, uma finalidade. E há, naturalmente, uma projeção no futuro: algo deverá ser feito, ser conquistado, ser adquirido, algo deverá se tornar realidade. Mas há muitas coisas que podem se tornar projeto. Logo, entre as diversas possibilidades, uma ou umas devem ser escolhidas, e outras devem ser descartadas. Uma ou umas devem ter prioridade sobre outras. Ter um projeto de vida implica, portanto, hierarquizar possibilidades de realização. (2009, p. 43).

A partir do exposto, compreendemos e aceitamos que, para realizarmos escolhas, necessitamos do conhecimento e de critérios (cognição). “O que lembrar”, porém, a direção e o caminho a serem tomados dependem dos nossos investimentos afetivos e dos valores que estabelecemos, “por que lembrar”. Isso equivale a aceitar que essas considerações são válidas “para todo e qualquer projeto de vida. Trata-se de uma busca, e ela é orientada por valores. Trata-se do exercício de uma vontade, e esta somente desperta se houver valores” (2009, p. 44). Por exemplo, se a educação tem valor para alguém, ele investe em educação. Mesmo em frente a obstáculos, busca alternativas, possibilidades para mudar a situação. Porém, se essa não é valorizada, não há envolvimento.

Outra consideração que é importante tecer é em relação à questão da autonomia e da heteronomia dos indivíduos em nossa sociedade que autor problematiza. Sempre, segundo La Taille, as pesquisas da psicologia assim como da sociologia têm apontado para a tendência que as pessoas têm para aderirem ideias e valores que circulam no meio social em que vivem. Tanto Milgram (1974) como Gustavo Le Bon (1963), citados pelo psicólogo, concordam com essa tese. Ou seja, as crenças e comportamentos variam e muito de acordo com o contexto.

Exemplos dessa afirmação estão em pessoas que sozinhas agem de uma maneira e quando estão em grupos mudam de comportamento. Um indivíduo quando está só age de um modo e quando imerso numa torcida pode até “depredar, ferir e até matar” (LA TAILLE, 2009, p. 44). Esse comportamento é perceptível também numa sala de aula. Temos adolescentes que quando não estão com a sua “turma”, “bando”, “tribo”, “bonde”, se comportam de uma maneira, são muito mais salientes, mostram-se por vezes agressivos, necessidade de liderar, de se impor, de contrariar. Porém, quando estão sós, mostram-se bem diferentes, são capazes de conversar com o professor, debater um assunto, argumentar e não têm essa necessidade de mostrarem-se superiores aquele que está a sua frente.

Desse modo, La Taille argumenta:

Por trás da busca das variáveis sociais que desencadeiam a violência, há-implícita- uma tese psicológica: os indivíduos são facilmente influenciáveis pelo contexto e momento histórico em que vivem. Dito de outra maneira: os indivíduos carecem de autonomia. (2009, p. 45).

Mostra-nos o autor, que a heteronomia se apresenta como uma porta aberta para a “valsa de valores” de nossa sociedade que aponta Baumann. Por outro lado, um sujeito autônomo é impermeável aos fenômenos da moda e de seu entorno social. A autonomia, de acordo com o psicólogo, “é uma conquista laboriosa, que pressupõe um longo percurso de desenvolvimento pessoal. Dito de outra forma, a autonomia, sobretudo no que tange a ideais ideológicos, morais e éticos, é característica de pessoas mais velhas” (2009, p. 45-46). Ou seja, são essas que já superaram as dependências heterônomas.

Essa ideia desenvolvida por La Taille de que as pessoas mais velhas são mais bem sucedidas nos dias atuais no desenvolvimento e conservação de valores a fim de orientar suas vidas, é porque, essas, num outro momento mais estável puderam elaborar esses conceitos. Pensamento esse também defendido por Deleuze (2004), quando afirma que atravessar o deserto é bem diferente de nascer no deserto.

La Taille, a partir dos estudos de Deleuze, explica que “quem não nasceu no referido deserto pode ter provisões para atravessá-lo, para resistir psicologicamente enquanto dura o vazio. Porém, “o que é terrível é nele nascer, é crescer no deserto” (2009, p. 46). Percebemos que esse é um aspecto que devemos entender e dar mais atenção quando convivemos quase que diariamente com conflitos nas relações que se estabelecem entre os adolescentes, jovens e adultos. Aceitar a tese do autor de que os adultos têm mais provisões e reservas de valores para orientar suas vidas, enquanto que os jovens não.

Os adolescentes já nasceram nesse “deserto” com falta de referências mais claras e num mundo em que tudo vale. Um mundo que vive uma “valsa de valores” e “achatamento de valores”, que não oferece mais perspectiva no futuro, como já vimos anteriormente. Devemos nos questionar sobre o que nós adultos estamos fazendo para mudar essa situação. Estamos estimulando a imaginação para novas formas de vida, para a arte do “bem viver” ou, como nos fala Cortella, estamos saqueando o futuro das novas gerações?

A elas vimos negando o futuro e, com facilidade, ouvem de nós aterradores prognósticos. (Não haverá futuro! Não haverá emprego! Não haverá natureza!) Também desqualificamos o presente e o passado delas (Isso não é vida; vocês não sabem brincar! Vocês não tiveram infância! Isso que vocês comem é só porcaria! Isso não é música, é barulho!). (CORTELLA, 2010, p. 39-40).

Fazer a leitura crítica da realidade, entender as características da nossa sociedade, justamente deve servir para sairmos da posição de meros espectadores ou de reprodutores de ideologias dominantes. Reforçar essas fatalidades ou simplesmente criticá-las e apontá-las é como estarmos admitindo a impossibilidade de mudança dessa rota. Se mudarmos nossas crenças, mudamos nossas decisões.

A ética de um só é impossível, pois essa é construída nas relações que estabelecemos com o outro. Assim, é necessário refletirmos também sobre como essas estão acontecendo nos espaços educacionais.

### **5.1.3 As relações sociais**

Os estudos e análises de La Taille (2009) nos mostram os imperativos pós-modernos a que estamos expostos e/ou submetidos. Também entendendo que as relações interindividuais estão, de alguma forma, sujeitas a quadros de instabilidade, fragmentação, sem hierarquia clara de valores ou com valores efêmeros.

Se por um lado temos um aumento significativo nas possibilidades de comunicação entre as pessoas que se dá devido aos avanços da tecnologia que cada vez mais dispomos (MSN, Orkut, facebook, celular entre outras), por outro lado, estamos perdendo em termos de qualidade nestas comunicações. “[...] tem-se a impressão de que, hoje em dia, muitos dos inúmeros atos de comunicação traduzem mais uma vontade de estar em contato com outrem do que estabelecer trocas com ele” (LA TAILLE, 2009, p. 56).

Parece-nos que esse diagnóstico não pode ser negado, porque a maioria dos contatos assim estabelecidos fica na superficialidade. Em minutos se fala com uma pessoa, em seguida com outra. Para alguns, aliás, não importa nem a identidade do outro em que se está em contato. Essas características são mais frequentes nas populações jovens, mas, também, há muitos adultos que estão se deixando levar pelas atraentes e fáceis comunicações e, não raro, são os casos que produzem danos materiais e emocionais a partir dos enganos a que ficam submetidos. Ampliam-se as relações e, de acordo com La Taille, se imprime um novo estilo de convivência.

Da mesma forma, não são raras as vezes em que os professores se queixam da falta de vocabulário de seus alunos para a produção textual, atividade oral e formas de se relacionarem e se dirigirem ao outro.

A vulnerabilidade a que as pessoas ficam expostas é porque estão mais preocupadas na busca de contatos do que com a qualidade das relações que se instalam. Assim, concordamos com La Taille quando escreve que, “[...] estamos em época de muita comunicação, mas de pouca troca” (p. 55). O novo estilo de convivência social, segundo o psicólogo que se utiliza da metáfora também empregada por Baumann, assemelha-se a um “enxame”.

Ao pensar em enxame, visualizamos um grande número de seres, juntos, mas de uma organização instável, trombando uns com os outros, avizinhandose de forma efêmera, movendo-se rapidamente e emitindo uma massa sonora indiferenciada. (LA TAILLE, 2009, p. 56).

Entendemos e aceitamos a definição proposta pelo autor, porque já no momento da leitura deste, conseguimos nos visualizar em muitos momentos de nossa vida em meio a “enxames”. Seria exagero afirmar que habitualmente as reuniões sociais, os encontros a que nos propomos se parecem com “enxames”. cremos que não, pois são muitas pessoas num mesmo local, conversas paralelas, intercruzadas, interrompidas ora por um ora por outro.

Os assuntos e temas que são abordados, comumente, não saem da superficialidade. Assim, “é o falar que é valorizado, não tanto o que se diz” (LA TAILLE, 2009, p. 55). Essa citação nos remeteu também ao poeta gaúcho Mário Quintana que diz: “esses que puxam conversa sobre se chove ou não chove – não poderão ir para o Céu! Lá faz sempre bom tempo [...]” Também percebemos nesse poema a crítica de que muitas vezes nos encontramos e não temos o que falar, então, qualquer assunto é válido. Ainda sobre essa questão, de acordo com Quintana, “sempre me senti isolado nessas reuniões sociais: o excesso de gente impede de ver as pessoas [...]”. Nos parece que o poeta também não se sentia à vontade no meio aos enxames.

Continuando com La Taille, esse entende que a atual organização do trabalho também pode ser associada à imagem do “enxame”, porque as configurações e as relações estão sempre sujeitas a mudanças.

Hoje, assistimos à chamada terceirização, a vendas e compras de empresas umas pelas outras, à “deslocalização” (empresas que mudam seu lugar de produção para outros países, em geral de mão-de-obra mais barata), ao nascimento e à morte precoce de muitos pequenos negócios, a uma “valsa” de trabalhadores que mudam de emprego conforme a música do mercado, às escolhas das profissões que seguem a mesma música, etc. (p. 57).

Ou seja, permanece o sentimento de imprevisibilidade do “enxame”. Por isso, o trabalhador não pode ser mais aquele que somente executa e que recebe ordens. O trabalhador precisa ter iniciativa, aprender permanentemente, se adaptar em diversas situações e locais de trabalho. Também precisa aceitar mudanças de convívio constante, porque “nada garante que o companheiro de voo de agora seja o mesmo do instante posterior nem que o rumo da viagem permaneça o mesmo” (p. 57). Da mesma forma que pode estar em um setor, está sujeito à mudança segundo à necessidade e interesse da empresa.

Logo, as pessoas que não se comunicam e que não estão em constante contato com o outro, que não respondem a mensagens, que não ligam constantemente ou que não estejam conectadas correm o risco de serem excluídas. Do mesmo modo, o trabalhador que não estiver preparado para se “conectar” e “desconectar”, diz La Taille (2009), corre o risco de ser excluído do “enxame”.

O autor igualmente reflete sobre as fragilidades das relações matrimoniais que não vamos aqui explicitar, mas as relações de amizade merecem também uma maior atenção. Citando uma abordagem da psicóloga Rosely Sayão, La Taille fala da confusão que as pessoas têm feito entre ter amigos e colegas.

Esse tema para nós já há muito é visto dessa forma. Entendemos que os critérios para eleição de amigos devem perpassar as relações superficiais de um torpedo aqui, outro acolá, de uma troca de duas ou três linhas no MSN, de um convite para uma reunião social e assim por diante. É evidente que encontraremos muitas definições sobre amizade, mas, entendemos, assim como La Taille, que essas pessoas para assim serem chamadas de amigas, devem ser criteriosamente escolhidas para podermos ter um convívio intenso (p. 64).

É interessante observar, principalmente entre os adolescentes, como essa confusão está bem presente. Muitas vezes trocam uma palavra e outra e já consideram o outro como amigo. Em algumas situações que ocorrem, por exemplo, algum boato, desentendimento entre os mesmos e ouve-se deles: “mas a fulana era minha amiga, como pode agir assim”. Se perguntarmos desde quando se conhecem,

respondem que se conheceram ontem aqui na escola. Falei com ela a semana passada e assim por diante.

Mas, não é privilégio somente de adolescentes e de jovens esses conceitos distorcidos. Frequentemente ouvimos também dos adultos a generalização do conceito de amigo para aqueles que são somente conhecidos e colegas. E, porque não dizer que muitas vezes sentem-se frustrados e até sofrem com a atitude de isolamento do (a) suposto (a) amigo (a), ou porque não há um maior envolvimento daquela pessoa com sua vida, com sua pessoa.

Todas as questões aqui trazidas apresentam uma leitura sobre variados aspectos da chamada pós-modernidade, que se relacionam com o plano ético. Essas questões se relacionam ao plano ético, porque nos levam a responder as perguntas: “que vida quero viver”? E, de acordo com La Taille, implica outra, “para que viver”? Uma vida boa com sentido.

Como veremos a seguir, quando tratamos sobre as dimensões intelectuais e afetivas da moral e da ética a partir da teoria de La Taille, o psicólogo nos explica que há duas condições para se viver uma vida feliz “é se sentir evoluir no “fluxo do tempo” e atribuir sentido à existência”. De acordo com o exposto, essas questões se colocam mais como um desafio do que como uma realidade.

Após relacionarmos algumas características da sociedade atual, podemos nos perguntar se encontramos essas condições contempladas nas nossas formas de viver ou conforme nos questiona La Taille, os “turistas” estarão felizes? Responde-nos o autor que acredita que não, que os turistas não estão felizes, caso contrário, o tema da felicidade não seria tão recorrente como vem sendo nos últimos tempos. “Se, hoje, o referido tema volta a ser objeto de reflexão, é provavelmente porque as pessoas se sentem infelizes, porque suas vidas perderam ou nunca tiveram rumo, porque estão insatisfeitas com suas existências [...]” (p. 66-67).

De acordo com o autor, há dois indícios que nos mostram a insatisfação na forma de levarmos a vida, que são “a depressão e a alta freqüência de suicídios”. (p. 67). Apresenta-nos dados da Organização Mundial da Saúde que expõem um número de 121 milhões de pessoas que sofrem de depressão, além de estudos de Christian Baudelot e Roger Establet, datados de 2006, onde constatam que, no conjunto do planeta, o suicídio mata 100 pessoas por hora e que, de 1975 até hoje,

há uma progressão contínua do número de pessoas que colocam voluntariamente fim a sua existência.

Os dados falam por si, não há como negar os índices que mostram a insatisfação das pessoas diante da vida, levando em primeira instância a depressão, que é caracterizada pela tristeza, desânimo, desestímulo em relação a qualquer atividade. Em alguns casos, a depressão leva ao suicídio. Para La Taille, “a depressão paralisa. O suicídio é a decisão da paralisia definitiva” (p. 70). Ou seja, o sentido de viver não é uma realidade para um grande número de pessoas.

Se nos falta uma vida significativa ou se nos parece óbvio que o aqui e o agora não nos basta, precisamos encontrar outras direções, outras possibilidades, porque assim como La Taille, com certeza muitas outras pessoas acreditam que não estamos fadados à infelicidade. “Creio que há mais descarte de oportunidade do que falta delas” (p.75). Esses descartes dependem daquilo que valorizamos e de nossas intervenções e opções.

A reflexão que leva à busca de alternativas para mudar a situação atual de insatisfação, de tédio, de melancolia, de queixas, enfim dos diversos nomes e conceitos que nos deparamos, especialmente na educação, o autor refere-se aos “poréns”. Propõe uma “cultura do sentido” para reverter a “cultura do tédio” que se apresenta na contemporaneidade.

A reflexão dos “poréns” estará contemplada nos capítulos que seguem. Alguns “poréns” estarão presentes no capítulo que trataremos sobre a realidade. Como referência teórica sobre a análise do conteúdo apresentado, uns estarão no capítulo que tratará das necessidades e outros no capítulo em que abordaremos as possibilidades da educação. La Taille nos explica sobre os “poréns”:

É neles que a educação deve trabalhar. É nas ambigüidades e paradoxos que ela deve intervir. É tomando seu lugar no jogo de forças contraditórias que pode ter sucesso. Mas sucesso no quê? Sucesso para ajudar as novas gerações a penetrar em uma cultura do sentido, sucesso, para dar-lhes a oportunidade de viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena. (p. 76).

Na sequência, continuando com a teoria de La Taille, vamos trazer uma abordagem que se refere ao plano moral da sociedade contemporânea. Ou seja, nos leva a refletir sobre a pergunta “como devo agir”?

#### 5.1.4 Mal-estar moral da contemporaneidade

La Taille vem nos mostrar que o homem contemporâneo, além do “mal-estar existencial” pelo qual passa e já foi exposto no plano ético, a sociedade também passa por um “mal-estar moral”. Não obstante, a sociedade contemporânea compromete a “busca de sentido para a vida” e também compromete a “expansão de si”. Esse “mal-estar-moral” evidencia-se pela indiferença e despreocupação das pessoas em relação à “justiça, generosidade, dignidade” (p. 160). Ou seja, há uma indiferença em relação aos deveres.

O psicólogo nos explica que o binômio infelicidade/imoralidade é por demais simplista para explicar a maldade e a violência com que nos deparamos. Isso significa compreender que não basta a “cultura do sentido”, condição necessária para a vida boa, a fim de erradicar o mal do coração dos homens” (p. 161). A imoralidade não pode ser atribuída simplesmente à infelicidade que as pessoas sentem.

Usualmente, encontramos justificativas para atos de violência, maldade e *bullying*, na hipótese de que a pessoa teve uma infância infeliz e que reproduz violentando o outro, ou de que as pessoas que se sentem deprimidas acabam maltratando as demais. Porém, La Taille a partir de estudos que cita em seu livro para mostrar que esta hipótese não se confirma, defende que “comportamentos que ferem a moral não se explicam pela infelicidade que acometeria seus autores” (p. 161). De modo que, se assim fosse, não haveria pessoas que cometem os crimes de corrupção ou colarinho branco, porque essas pessoas, a princípio, são pessoas felizes e parece que esse tipo de crime lhes traz satisfações. Então, não é porque estão infelizes que são imorais.

Também Piaget e Kohlberg, citados por La Taille, entendem que os comportamentos condenáveis devem-se mais a falta de autonomia das pessoas: “[...] à heteronomia que condena o indivíduo a se submeter a figuras de autoridade que podem influenciá-lo e levá-lo a comportamentos violentos” (p. 161).

Entendemos que essas figuras de autoridade trazidas na citação não são mais necessariamente pessoas da família, o professor, ou professora, pois, hoje, nos deparamos com outras fontes de autoridade e que ocupam o lugar de referência

em nossas vidas. Entre essas, temos a televisão, a internet e outras que fazem parte da vida dos indivíduos nas sociedades em que estão inseridos.

Para melhor compreensão dessa questão que diz respeito ao plano moral, La Taille nos oferece reflexões sobre as características da sociedade contemporânea, que denomina “cultura da vaidade”, entendendo que essa cultura tende a promover a autoestima em direções que ignoram a moral ou até mesmo a contradizem. “Minha hipótese é de que a sociedade pós-moderna alimenta não uma cultura de autorrespeito, mas sim uma cultura da vaidade, e que isso explica em boa parte o crepúsculo do dever contemporâneo” (p. 163). Ou seja, as orientações da sociedade estão voltadas a representações quase sempre estranhas a moral.

A escolha do conceito de “vaidade”, segundo autor, é porque essa é estranha à dimensão moral, uma vez que diz respeito à “aparência”. O “olhar alheio e a admiração são essenciais”. Também porque a vaidade associa-se à “superficialidade, à frivolidade, à futilidade, à pequenez, à ilusão, à fraqueza”. E, ainda, pelo conceito de vaidade e sua relação etimológica com os adjetivos “vazio” e “vão” (p. 164). Assim, aborda aspectos da vaidade como olhar alheio, aparência, superficialidade e vazio que estão presentes em nosso meio.

A primeira proposição a ser destacada para falar da “cultura da vaidade” pelo psicólogo, trata da sobrevalorização da sociedade dos chamados “vencedores”. O “vencedor” é aquele que se destaca que foi ou parece ter ido além dos demais, e cujo sucesso vem acompanhado de marcas que o tornam visível aos olhos de todos” (p. 171-172). Os “vencedores” são considerados aqueles que, além de terem um bom trabalho e renda, estão incluídos no sistema social.

Os demais são os “perdedores”. São aqueles “excluídos do mundo do trabalho ou que nele ocupam a parte inferior da hierarquia, que vegetam sem possibilidades de ascensão e de visibilidade social” (p. 172). São aqueles que passam despercebidos do olhar alheio, que são ignorados, pessoas invisíveis.

Invisíveis, porque as demais pessoas que de alguma forma cruzam com eles não se preocupam nem em cumprimentá-los ou agradecer por um serviço prestado. Um exemplo citado por La Taille é de alunos da Psicologia da Universidade de São Paulo que, a pedido de seu professor José Moura, deveriam ficar um dia inteiro realizando trabalhos como varredor de rua, limpador de banheiro e outras atividades.

No final do dia verificaram que “ninguém olhou para eles” (p. 195). Tornaram-se pessoas invisíveis.

Situação como essa também já tivemos a oportunidade de assistir na televisão. Da mesma forma do exemplo acima, um ator conhecido foi convidado a ir para as ruas realizar essas atividades. Mesmo sendo uma “celebridade” não foi reconhecido por ninguém. Ora, não foi visto, porque ninguém olha para um trabalhador de baixo escalão. As pessoas agem como se o outro fosse uma máquina, como se não merecesse consideração.

As pessoas que realizam esses trabalhos se preparam para bem receber o outro, para realizar suas atividades da melhor forma possível com atitudes de respeito, de educação, porque dos trabalhadores assim é exigido e se esforçam para isso. “A dignidade diz que ninguém pode ser, sob pretexto algum, humilhado, pois trata-se, repito, de um direito absoluto que, portanto não admite exceções” (p. 206). Parece que esse direito tem caído no esquecimento por muitos de nós.

Segundo La Taille, aqueles indivíduos que não são considerados vencedores, sentem-se envergonhados, humilhados e criam mecanismos de defesa. “De tão acostumados a não serem vistos, a não serem cumprimentados, eles mesmos assumem essa condição de invisibilidade para não se frustrar ainda mais” (p. 195). Melhor passar despercebido do que sentir frustração de não serem vistos. Muitos destes são os nossos alunos da EJA.

Enquanto que alguns ficam na invisibilidade como acabamos de ver, há aqueles que buscam a aprovação e admiração alheia. Esse é o vaidoso de que nos fala o autor, figuras tão presentes em nossa sociedade. O vaidoso necessita da aprovação alheia do valor que ele mesmo se atribui. Quer impressionar, aparecer, quer ser superior.

A vaidade é forte característica em nossa sociedade, é o caso da “cultura do espetáculo”, não no sentido de espetáculo refinado, produzido, preparado como shows, peças e recitais. Os espetáculos que referendam a vaidade são os realities shows cada vez tomando mais espaço em nossa sociedade. Esses que expõem a vida sentimental e privada das pessoas. Espetáculos em que não importa o assunto, as formas, o importante é conseguir visibilidade, fama, expondo o corpo, expondo a vida particular, discutindo relações frente às câmeras, tudo vale.

Em suma, o sério e o ridículo, o alegre e o triste, o relevante e o acessório, o trágico e o banal, o público e o privado, a informação e o boato, tudo se torna espetáculo. Tudo está para ser visto, ouvido, tudo está para chamar a atenção. (p. 178).

Outro modo que as pessoas encontram para se destacar é consumindo. Assim, também se mostram como “vencedores”. Temos diariamente inúmeras propagandas que apelam para a vaidade e que visam à identidade do consumidor. La Taille também acentua que se os comerciais não surtiram tanto efeito, não haveria tão grande número sendo exibidos. Trabalham em cima de imagens idealizadas do comprador que se sente superior entrando num carro, que se destacam usando uma roupa de grife “y”, assim por diante.

### **5.1.5 Superficialidade e vazio**

A superficialidade que destaca La Taille está presente na mídia, nas revistas, nos jornais que preferem dar visibilidade às “celebridades” com referências voltadas à vida íntima, ao corpo, à beleza do que se interessar por questões mais relevantes de nossa sociedade. Assim se expressa o autor:

O leitor talvez diga que acusar tais fatos e fotos de superficiais é emitir um juízo de valor. Sim, assumidamente! Julgo que se debruçar sobre os amores do fulano e do beltrano, somente porque são famosos, em vez de se interessar pelo andamento do mundo, é se ater a banalidade. (p. 183).

Atualmente, as pessoas de destaque nos meios de comunicação são os jogadores de futebol, o cantor ou cantora que estiver fazendo sucesso no momento, uma modelo. São as reconhecidas celebridades ou ídolos, como bem lembra La Taille: “todos viram ídolos, notadamente “ídolos da juventude”, apenas por usufruírem popularidade” (p. 185). Mas, por qual razão são considerados ídolos não importa, o que interessa é que estão na mídia.

Já os cientistas, grandes pensadores, historiadores, filósofos e outras pessoas que podem contribuir para a humanidade em relação aos conhecimentos e descobertas, recebem um tempo mínimo para expor suas ideias. Isso quando recebem. Esse mesmo quadro também se mostra para a arte, para a literatura, para a ciência e para outras áreas, pois essas não interessam ao grande público. Esse

tipo de conhecimento não é atrativo para aqueles que preferem o divertimento e a superficialidade.

As celebridades também são consideradas pessoas “vencedoras”. São essas que recebem destaque, são consideradas referências, são imitadas no corte de cabelo, na forma física, no modo de se vestir, entre tantos outros aspectos. O que La Taille considera ainda mais problemático,

[...] é que as “celebridades” acabam por ocupar não apenas o lugar de destaque antes reservado às figuras de autoridade, mas também o lugar de “vozes competentes” para falar sobre variados aspectos da vida ou para ocupar lugares importantes para os destinos humanos. (p. 186).

A preocupação do autor, no nosso entender, tem sua razão de ser. Pode ser que algumas dessas pessoas consideradas “celebridades” possam falar sobre determinados assuntos com propriedade e com conhecimento. Mas, o que se percebe na maioria das vezes é que ficam na superficialidade e nas opiniões. Com isso, “[...] perdeu-se a possibilidade de referências sólidas, de pensamentos ponderados e embasados na história das reflexões humanas” (p. 186). No entanto, são essas pessoas que estão presentes no nosso cotidiano.

De acordo com La Taille, também é inquietante que pessoas do mundo acadêmico se rendam à “cultura do espetáculo”. “Em vez de ensinar, dão shows cujo objetivo é mais o de cuidar da própria fama do que socializar conhecimento” (p. 187). Ou seja, a vaidade toma conta das diversas esferas em nossa sociedade. Assim, também na política que acaba por mostrar mais o que as pessoas querem ver de suas vidas privadas do que propostas e projetos que venham a contribuir para o crescimento da sociedade. Da mesma maneira no esporte, quando muitas vezes o vencer e a fama são mais importantes do que a dignidade da pessoa, pois alguns apelam para subterfúgios para chegar a tal empreitada e assim por diante.

Dados ainda mais preocupantes que o autor nos apresenta estão relacionados com a violência, que vem inspirando indivíduos de todas as classes sociais e que, em parte, está associada à “cultura da vaidade”.

Na ânsia e desejo de serem “vencedores” e de ganhar visibilidade social, muitos jovens estão encontrando a violência como forma de se destacar. Entre tantas causas que estudiosos trazem à tona para explicar a violência, muitas ainda

são desconhecidas. Uma delas está associada à busca de poder e de visibilidade, conforme constata La Taille.

O autor, acompanhado de várias pesquisas, nos dá a conhecer que a violência é para os jovens um atributo do sujeito e que eles brigam para serem admirados. Outros entendem que provocando medo nas pessoas, chamam a atenção para si. É uma forma de serem olhados. Querem se destacar.

Tais pessoas têm mais vergonha de serem pacíficas do que agressivas, mais orgulho de matar do que ser clemente. A violência se associa à autoestima e, portanto, inexistente honra-virtude, ou “respeito de si”, necessários à construção da personalidade ética. (p. 213).

Além dessas situações, têm aqueles que usam da violência e do roubo para desfrutar da mesma condição social que suas vítimas. Também querem parecer vencedores usando um calçado e uma marca de grife, ter o objeto que é cobiçado, além de eletrônicos de última moda. O roubo não tem como fim atender as necessidades básicas para alimentação, saúde, higiene ou outras questões, mas de poder para se destacar e aparecer com os objetos considerados de pessoas superiores, “vencedoras”.

E para aqueles que não têm necessidade de buscar objetos desejados, utilizam-se de outras formas de violência, agressão a colegas, a prostitutas, travestis, gays, professores e outros mais, que são alvos de gangues que praticam a violência, filmam e a colocam na internet. Esses, notadamente, e conforme mostram as pesquisas, não pertencem às classes sociais desfavorecidas. “Muitas das formas de *bullying*, hoje encontradas em escolas de classe média e média-alta, parecem ter a mesma finalidade: subjugar o outro para ter visibilidade e, de preferência, fazer publicidade de atos agressivos” (p. 215).

Sede de ser um vencedor a qualquer custo, orgulho em ser violento, eis as questões que fazem parte do nosso universo e que nos causam preocupações. Moramos numa cidade que ainda pode ser considerada pequena, e não somente uma vez ouvimos de alunos: “eu vou ser traficante”, “eu vou ser ladrão”, “eu vou ser como meu pai e vou parar na cadeia”. Não sentem vergonha ou medo quando manifestam esses desejos, pelo contrário, falam com orgulho. La Taille citando Celso Athayde escreve:

Invertem-se posições. Quem desfila sua soberba destilando indiferença, agora se submete à autoridade do jovem desconhecido. Celebra-se um pacto fáustico: o jovem troca seu futuro, sua alma, seu destino, por um momento de glória, um momento fugaz de glória vã. Seu futuro pelo acesso à superfície do planeta, onde se é visível. (p. 214).

Assim como o autor, entendemos que a moral pressupõe “estar para outrem”, “estar com outrem”. Assim, nos cabe aprofundar as reflexões sobre os valores, sobre o sentido de nossas vidas, sobre os princípios que nos orientam e encontrar elementos que nos levem à construção de uma “cultura de sentido”, que propõe o mesmo. Tudo isso, porque queremos uma cultura em que a solidariedade tenha mais espaço que a competição, que a justiça seja mais valorizada que o destaque pessoal, enfim, uma sociedade em que a dignidade tenha mais legitimidade que uma celebridade.

Após essas reflexões realizadas sobre as características da sociedade contemporânea a partir dos estudos de La Taille que vêm acompanhado de muitos especialistas como referência, seguimos o trabalho fazendo referências à moral e à ética mais especificamente.

## **5.2 Moral e Ética: dimensões que se complementam**

As palavras “moral” e “ética”, como já afirmamos e justificamos anteriormente, encontram-se muito presentes em nosso cotidiano e, habitualmente, são designadas como comuns e ora recebem abordagem diferenciadas.

Conforme Sperber (2003), os especialistas da filosofia moral não se entendem sobre a repartição entre os dois termos “moral” e “ética”. Um vem do latim, outro do grego. De uma maneira ou de outra, ambos se referem ao domínio comum dos costumes. Para alguns filósofos e estudiosos, há necessidade de distinção entre os termos e para outros não. Por isso, alguns autores, assim como La Taille, assumem a diferença entre os termos por convenção, principalmente porque a palavra “ética” é vista atualmente como:

Um conceito cheio de promessas filosóficas, um campo de reflexão preñado de riquezas, uma referência a atitudes “nobres”, qualidades estas de que a “pobre” e “seca” palavra moral careceria inapelavelmente”. “[...] Com efeito, diferenças podem existir, e podem ser empregadas, contanto que se as explicita claramente, e que se reconheça, com Paul Ricoeur (1990), que se trata de convenções. (LA TAILLE, 2006, p. 26).

O termo moral não vem sendo muito utilizado, porque está associado a “moralismo”, dogmatismo, entre outras denominações, e adquiriu uma definição pejorativa, principalmente no Brasil, quando o governo militar “ajudou a empurrar a palavra moral para os calabouços semânticos da educação” (LA TAILLE, 2006, p. 28) quando instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Por outro lado, a palavra ética está sendo utilizada para substituir a moral. No entanto, o conteúdo é o mesmo. Os códigos de ética, normalmente, apresentam-se sob formas de regras, limites. “A palavra moral é tão suspeita porque fala em normas: ora, as atuais referências a “ética” são tão normativas quanto àquelas associadas à moral” (2006, p. 28). Muda-se o nome, mas o objetivo continua sendo o mesmo.

Assim como a filosofia apresenta diferentes abordagens teóricas, também a psicologia tem uma diversidade de abordagens teóricas sobre ética e moral. Dessa forma, La Taille apresenta uma distinção entre moral e ética que entende ser necessária para a compreensão psicológica das condutas morais, para levarmos a entender os processos mentais pelos quais uma pessoa legitima ou não as regras, princípios e valores morais. Essas, segundo o autor, são as três grandes classes da moral que é considerada um objeto de conhecimento social.

Para o plano ético, La Taille se refere à busca da “vida boa”, vida com sentido. Toma o conceito da perspectiva ética de Paul Ricoeur (1990, p. 202) de que, “uma vida boa, para e com outrem em instituições justas”. Por isso, nem sempre um projeto de vida boa, como ele nos explica, merece o nome de ética. Para a ética nos vem a pergunta: “que vida quero viver”? Já o plano moral, refere-se aos deveres: “ser justo, ser generoso ser digno”, e a pergunta da moral: “como devo agir”? (LA TAILLE, 2009).

Diante das diferentes correntes teóricas, interpretações e métodos de pesquisa que tratam sobre a moralidade, tanto nos campos da filosofia como na psicologia e na sociologia, ficamos indecisos e às vezes paralisados diante de tal diversidade, como bem nos mostra o psicólogo.

Assim, o adulto preocupado com educação moral terá na sua frente uma vasta gama de opções pedagógicas, frequentemente contraditórias entre si: enfatizar relações afetivas entre os filhos e os pais, apelar para a reflexão, confiar na “sabedoria” biológica do ser humano, disciplinar as crianças, dar-lhes um “banho” de cultura, e outras mais. (LA TAILLE, 2006, p.12).

La Taille utiliza-se de quatro teorias que tratam da moralidade para nos mostrar que há abordagens teóricas que privilegiam o papel da afetividade (pulsões e sentimentos) para explicar os comportamentos morais do homem, como é o caso de Durkheim e Freud. Também as teorias de Piaget e Kohlberg que enfatizam o papel da razão no desenvolvimento moral.

Nos estudos de La Taille sobre Durkheim e Freud, percebe-se que tanto um como outro são inclinados “a considerar o indivíduo como um ser moralmente heterônomo” (LA TAILLE, 2006, p.14). Para Durkheim (1902/1974), o sujeito recebe os mandamentos morais prontos da sociedade, aos quais deve adaptar-se. Ou seja, há a aprendizagem de um modelo e o sujeito deve usar a razão para conhecê-los e compreendê-los e melhor aplicá-los. A inteligência nesse caso não é para construir uma moral. Resume La Taille, “em suma, para Durkheim, ser moral é obedecer aos mandamentos de um “ser coletivo” superior que inspira o sentimento do sagrado por ser temido e desejável” (LA TAILLE, 2006, p. 13). Esse ser é a sociedade, portadora de qualidades apreciáveis e indispensáveis.

Com Sigmund Freud (1856-1939), fundador da psicanálise, a origem da moralidade deve-se ao “complexo de Édipo” (amor pelo genitor do sexo oposto). “A fim de dissolver este complexo, a criança identifica-se com o genitor do mesmo sexo, assimilando suas proibições e valores morais” (BIAGGIO, 2002, p. 19).

Freud entende que o indivíduo ilude-se, pode até ter vontade boa, porém, a consciência moral tem raízes inconscientes. A consciência moral ou superego são como resultantes do complexo de Édipo. O desejo sexual da criança pelo pai ou mãe leva a criança a assimilar seus valores morais com medo de punição.

Conforme La Taille, o grande legado do pai da psicanálise é “ter sublinhado o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a moral” (2006, p. 13). O indivíduo quer se submeter à moral para que assim possa viver em sociedade. Opostamente teme essa aceitação, porque essa compromete sua liberdade. E, por isso, muitos seguem leis morais simplesmente por medo das penas a que poderão ser submetidos.

Como nos bem mostra La Taille, a heteronomia em Durkheim traduz-se pela obediência aos mandamentos da sociedade. Dessa forma, o ser não se desenvolve moralmente. Em Freud, apresenta-se por meio da ilusão. Apesar da vontade de agir moralmente, essa escapa da sua vontade e do controle por forças inconscientes.

A dimensão racional é enfatizada por Piaget e Kohlberg que assimilam a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça. Eles acreditam numa autonomia possível, chegando a valores universais. Conforme La Taille (2006, p. 15), Piaget “formulou a hipótese de que as características psicológicas do adulto são fruto de uma gênese, de um desenvolvimento, e que este passa por diversas fases, sendo cada uma delas superação da anterior”. O que faz a diferença entre uma criança e um adulto, no caso, é a sofisticação de cada uma delas.

Piaget foi um dos pioneiros a estudar sobre o desenvolvimento do juízo moral. Analisa o lado racional da moral através da observação e do questionamento das regras do jogo e do juízo moral emitido pelas crianças diante de injustiças, roubo e mentira. O livro publicado por Jean Piaget, em 1932, O juízo moral na criança, consiste em uma obra isolada, uma vez que seu objetivo maior era estudar a gênese do conhecimento.

Na concepção ética-moral cognitivista de Piaget, precisamos examinar as fases do desenvolvimento que implicam na afetividade como uma energética do desenvolvimento cognitivo na questão das etapas, que vão da anomia, heteronomia e autonomia. Com relação à ação moral, Piaget destaca a questão da discriminação da intenção. Ainda para Piaget, é fundamental a experiência da cooperação para passagem da heteronomia para a autonomia e para percepção da reciprocidade.

Kohlberg aprofunda os estudos do desenvolvimento moral a partir das ideias de Piaget e apresenta seis estágios da moralidade, que vão da heteronomia à autonomia. La Taille explica que, para Kohlberg, a evolução moral deve-se essencialmente ao desenvolvimento da razão, assim como para Piaget. Kohlberg, inclusive, utiliza-se de dilemas morais como forma de exercício racional.

Nas análises das quatro teorias realizadas por La Taille, o sociólogo francês Durkheim e o psicanalista Freud “não elegem um conteúdo moral específico e são relativistas”. Enquanto isso, o filósofo e psicólogo suíço Piaget e o psicólogo estadunidense Kohlberg “são universalistas”, pois identificam no ideal de justiça, baseado na equidade e reciprocidade, um conteúdo moral universal. Entretanto, há algo de comum nos quatro autores, que é a definição de “moralidade como um conjunto de deveres”.

La Taille faz toda uma abordagem das teorias citadas acima para nos mostrar que aquelas que enfatizam as dimensões afetivas - “querer fazer” (energética) - nos

mostram um ser humano heterônomo. Em outras palavras, “a relação afetividade/heteronomia é conceitualmente forte” (LA TAILLE, 2006, p.23). Enquanto as que se direcionam para o “saber fazer” (razão) apresentam-se com a possibilidade de autonomia.

Por isso, embora entendendo a importância de construir uma abordagem teórica que relaciona afetividade e razão, o psicólogo vê que é uma tarefa delicada. Porém, La Taille apresenta uma teoria e um modo de pensar a motivação moral que dá destaque à dimensão afetiva e que pode complementar as abordagens de Piaget e Kohlberg. Segundo suas palavras, “Esse, é de fato, o meu intuito” (LA TAILLE, 2006, p. 59). Ou seja, sua teoria dá ênfase na dimensão afetiva sem negar a razão.

O autor ajuda-nos a pensar sobre as relações entre os planos moral e ético afastado de dicotomias e abismos criados por nossa sociedade entre razão e afetividade, porque nos apresenta uma abordagem que contempla a afetividade, sem limitar os poderes da razão. Além disso, percebe-se em seus estudos apresentados uma preocupação em ser coerente com pluralidade de morais de nossa sociedade.

### 5.2.1 Moral

La Taille faz uma distinção entre moral e ética, respectivamente, numa perspectiva de dever e de querer, de acordo com o que já descrito nesse trabalho. Para a esfera moral vem a pergunta: “como devo agir”? E, para a ética, “que vida quero viver”? A partir dessa distinção que assume entre moral e ética, La Taille nos mostra que mesmo havendo uma pluralidade de sistemas morais, **a obrigatoriedade é comum a todas as culturas**, pois não há grupos humanos que possam se organizar sem a imposição de alguns valores, que é o que leva à dimensão psicológica. “Se não acreditarmos na existência psicológica do plano moral, é porque pensamos que os homens nunca agem por dever, mas sempre conforme o dever, para retomar os termos kantianos” (LA TAILLE, 2006, p. 31). Sendo assim, todas as pessoas são heterônomas.

Essa é uma das facetas que encontramos na educação ainda não bem identificada. Muitos alunos ficavam/ficam calados na sala de aula e respeitam/respeitavam somente pelo olhar lançado pelo professor. Diante disso,

podemos nos perguntar se eles agiam/agem por dever ou conforme o dever? Acreditamos que diante do exposto por La Taille, a resposta é que as pessoas agem/agiam ou “não agiam” por medo do castigo, repreensão, conforme um dever.

Os valores assim postos não são desenvolvidos. São tomados como um dever pelo exercício do autoritarismo. Autoritarismo por ser arbitrário. As regras podem até serem boas, porém, nega-se a compreensão da origem e o sentido à pessoa que deve obedecer. Nesse caso, os alunos não se manifestavam/manifestam na sala de aula não por dever ou porque estariam fazendo o bem, mas, porque agiam/agem conforme um dever.

Consideramos importante essa análise, porque ainda hoje encontramos professores que assumem posturas como essa e esperam que o aluno aja conforme um dever, não importando as consequências que esses atos possam trazer. Importa “que eu vou dar a minha aula, conforme planejei”. “Assim é”. “Assim será”.

Acreditamos que em muitos casos na educação, ainda hoje, tomamos a teoria de Durkheim (sociólogo/ 1901-1974) como referência, onde cada um recebe o sistema moral pronto, devendo adaptar-se. Ou seja, não há desenvolvimento moral, mas a aprendizagem de um modelo.

Se por um lado colocamos a autonomia em todas as nossas Propostas Pedagógicas, na prática queremos que os alunos respeitem as morais ou regras impostas. Não possibilitamos a construção de uma moral. Queremos que prevaleça o sentimento do sagrado em relação à sociedade.

Parece-nos que em situações como essa, a autonomia que tanto queremos e falamos em nossos projetos pedagógicos, não é alcançável. Se o nosso objetivo é que o aluno haja conforme um dever, estamos contribuindo com a produção de um sujeito heterônomo que age porque a regra existe em função de uma autoridade.

Se estivermos certos nesta afirmação em que acreditamos, para que tenhamos um sujeito autônomo, é necessário que o aluno tenha possibilidade de pensar em princípios para legitimação das suas ações morais.

Partindo do pressuposto que é função educativa das instituições refletir e discutir sobre a importância do agir por dever com o objetivo de fazer o bem, podemos atuar como agentes de transformação da condição humana e ir além de meras reproduções de aquisições sociais e históricas já desenvolvidas. Acrescenta-

se a essa questão, o fato de que os valores aceitos por temor ficam enfraquecidos ou desaparecem quando a autoridade não estiver mais atuando.

A **obrigatoriedade**, conforme nos explica o psicólogo, é a “**forma**” e não o conteúdo da moral. Essa forma pode receber diferentes conteúdos de acordo com as diversas culturas. O que é dever para alguma cultura, pode não ser para outra. O dever fica então entendido como a forma da moral.

La Taille defende a ideia de que o dever moral não é absoluto, pois esse depende das consequências como, por exemplo, mentir para proteger um inocente da morte. Já para Kant, a moral é composta de imperativos categóricos, ou seja, de deveres absolutos (o valor não depende das consequências dos atos). Assim, interessa mais à psicologia, à força do sentimento da obrigatoriedade (energética) e não se as pessoas são morais ou não.

Assinala também La Taille, que mesmo o sentimento de obrigatoriedade não livra o sujeito moral de muitas vezes estar diante de um dilema moral. Em algumas situações, o dever leva a caminhos diretos sem obstáculos, como “condenar um estupro”, “ajudar pessoas que perderam tudo numa tempestade”. Porém, em outros como no “caso do suicídio, do aborto, da eutanásia, das clonagens para fins terapêuticos e outros mais” (LA TAILLE, 2006, p. 33), são necessárias posturas, reflexões, argumentos e critérios que nos levem a uma decisão.

Nos primeiros exemplos, parece-nos que fica clara a atitude a ser tomada pelo menos para a maioria da população em várias partes do mundo. As pessoas se mobilizam diante de situações como essa. O estupro é condenado, inclusive dentro das próprias prisões. Ser solidário numa situação de tempestade, enchente, doença, frequentemente mobiliza cidades, estados e países. As pessoas não ficam com dúvidas se devem ou não ajudar.

Porém, a eutanásia, clonagens, suicídios são ações que nos deixam ainda com muitas dúvidas, pois não há um consenso. Enquanto que para alguns o direito à vida é que prevalece, para outros é a liberdade de escolha do indivíduo. Ainda pode acontecer de, em alguns casos, as pessoas se colocarem a favor do aborto, como em caso de estupro, por exemplo, e em outros casos se colocarem contra. Mas, o sentimento de dever encontra-se presente da mesma forma.

Outro aspecto que La Taille (2006) nos chama atenção é de que o sentimento de obrigatoriedade nem sempre encontra sanções jurídicas na sociedade, como é o

caso de “não matar”, “não roubar”, respeito à vida e à propriedade alheia. Mas, mesmo assim, a obediência é exigida socialmente e podem ser aplicadas medidas de controle social privado. Esse tipo de atitude pode levar um indivíduo a ser excluído de um grupo ou a uma demissão quando não “cumprir uma promessa ou trapacear”.

Em qualquer grupo de convivência encontramos medidas de controle. Num grupo de amigos, por exemplo, quase sempre se espera ou exige-se que se atue com sinceridade e honestidade, por exemplo. Caso uma pessoa não se adapte, pode ser isolada desse mesmo grupo de amigos.

Numa sala de aula, pensando na realidade em que trabalhamos, os professores realizam a construção de normas de convivência com o grupo de alunos. Quando essas normas não são cumpridas, as pessoas são cobradas ou é exigido que o professor tome uma atitude.

Também num jogo de cartas, mesmo que as pessoas não se conheçam tanto, se existem valores bem identificados, não vão permitir que um indivíduo trapaceie os demais. Se ocorrer, a pessoa pode ser excluída. Ou seja, o controle se dá em nível privado e não público, como o caso de “não matar” “não roubar”.

No caso dos alunos, podemos perceber que o “caguetar”, expressão que eles utilizam para a pessoa que entrega aquele que cometeu algo considerado errado, faz com que essa pessoa seja discriminada e muitas vezes excluída do grupo a que pertence, se não agredida. A exclusão também se dá em nível privado, a partir de suas regras e normas. Essas não necessariamente são morais.

Para compreender melhor essa questão, temos a reflexão de Togneta e Vinha apud La Taille et al. (2009, p. 17), quando nos falam que “[...] a formação de valores morais ou éticos depende de algo além da tomada de consciência do dever: depende de uma motivação interna para a ação, chamada de sentimentos”. Os sentimentos a que se referem não são a alegria, a tristeza e a raiva. Esses são considerados estados de ânimo e não são capazes de impulsionar uma ação moral, mas, sim, “a presença de sentimentos que integram nossa personalidade: o que nos indigna, o que nos envergonha, do que nos arrependemos [...]” (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al. 2009, p. 17). Esses nos levam a perceber o que tem valor para as pessoas.

Se a pessoa sente indignação diante de um direito violado, esta tem como valor moral a justiça. Já aquele que não sente culpa por desrespeitar uma pessoa, não tem valores morais, porque se acha no direito de ferir a dignidade do outro.

Prosseguindo com La Taille sobre a “frequência” do sentimento de obrigatoriedade, o autor explica-nos que nem sempre esse traço psíquico se mantém. Ele, por vezes, fica enfraquecido e dá lugar a outros sentimentos, como o caso de pessoas que são atenciosas e fiéis aos amigos e que abandonam tudo diante de um interesse pessoal que entra em jogo.

Pessoas que são habitualmente honestas, mas que um dia roubam, trapaceiam e mentem. São conflitos que as pessoas enfrentam e, normalmente, a vontade moral é que predomina. As pessoas não são totalmente virtuosas como o exemplo de “Luther King, que corajosamente dedicou a sua vida ao ideal de justiça, um adúltero reincidente” (LA TAILLE, 2006, p. 36).

Se pensarmos no convívio do aluno adolescente com os adultos e com o professor em sala de aula, por vezes, eles não conseguem respeitar o silêncio e o tempo que os adultos necessitam. Transgridem as normas de convivência e as regras que eles mesmos ajudaram a construir. Será por falta do sentimento de obrigatoriedade ou conforme coloca La Taille,

esse sentimento apenas não foi o bastante forte para impedir ações contrárias à moral. Ora, penso que seria exagerado jogar para o campo da imoralidade, para o campo do “mal”, todos os indivíduos que, um dia, agiram contra a moral. (LA TAILLE, 2006, p. 35).

Essa contribuição, também entendida como uma provocação feita por La Taille, nos faz pensar se por diversas vezes não é isso que fizemos com as pessoas. Jogamos para o campo da imoralidade aquele ou aquela que um dia agiu contra a moral. Inclusive nas salas de aula julgamos de forma imediata e, o pior, é que os condenamos. Acho que se pode dizer assim, pois acabamos dando uma sentença, seja ela de exclusão, de intolerância para com esse ou aquele ou de ameaças verbais por meio das notas (avaliação). Assim, também surgem as marcas e rótulos que os alunos carregam e que podem vir de sentenças como essas.

Como vimos, o processo psicológico apontado como central para a moral por La Taille é o “sentimento de obrigatoriedade”. Somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu e

como tradução de sua autoafirmação. Esses são identificados no plano ético, tema que vamos discorrer na sequência.

Seguindo com os estudos de La Taille, tentamos compreender quais são as motivações que explicam as ações no plano moral, como nos questiona La Taille. “Ora, a moral não é justamente o campo das ações desinteressadas? Do sacrificio de si? Da abnegação de si, até mesmo da própria vida?” (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Apresenta-nos justificativas para essa questão. A moral frequentemente implica abandonar os próprios interesses, mas nem por isso ela é desinteressada. Pois, o “interesse” pode estar associado à motivação humana. Há uma ação energética que o desencadeia. Esse “interesse” pode ser moral e direcionar-se ao interesse de ver o bem-estar do outro. Por sua vez, o interesse associado “interesseiro” já denota uma posição egoísta, que leva um sujeito a ajudar o outro em busca de recompensas.

Diz ainda o autor, que o sentimento de obrigatoriedade corresponde a um “querer”. Portanto, age moralmente quem assim o quer, sendo que “dever” e “querer” não são opostos. Entendemos melhor a questão a partir do exemplo: “queria ir ao cinema, mas não fui porque devia cumprir a promessa de lavar o carro de meu pai” (LA TAILLE, 2006, p.53). Há um dever e um querer.

Ou seja, havia a vontade de querer ir ao cinema, mas devia lavar o carro para cumprir a promessa. O seu querer cumprir a palavra foi mais forte que o querer ir ao cinema. Nesse caso, agiu moralmente, por se sentir intimamente obrigado a tal, não porque é coagido por alguma situação exterior. “Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever. “Somente é moral quem assim o quer” (LA TAILLE, 2006, p. 54). O sentimento de obrigatoriedade corresponde a um querer conscientemente concebido e livre. Não se trata de querer versus dever, mas, sim, de “quereres” diferentes, uns morais, outros não.

Na perspectiva da teoria de La Taille, o sujeito é heterônomo no plano moral quando aceita a imposição de regras e princípios morais, experimentando o sentimento de obrigatoriedade e conteúdos de sua moral dominantes em sua comunidade.

Já o sujeito autônomo, é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais. Assim, a moral se configura não como princípios e regras que regem uma determinada sociedade, mas como relações entre todos os seres humanos e vê-se

como representante da humanidade, para além das pautas culturais dadas de antemão (LA TAILLE, 2006).

### 5.2.2 Ética

Para La Taille, a vida boa “que vida quero viver”? Ou seja, a ética depende da experiência **subjéctiva** das pessoas, do “sentir” sem esquecer, é claro, de algumas condições concretas de vida. E, essa vida boa que leva à felicidade **não é momentânea**, “exige a transcendência do aqui e agora”. Cita Paul Ricoeur (1990), “a felicidade não é dada por nenhuma experiência particular, mas sim pela consciência da direcção que damos às nossas vidas”. Não é, portanto, uma urgência existencial ou alguns momentos de prazeres.

Se a “vida boa” exige a transcendência do aqui e agora, não podemos associar a felicidade com o prazer, seja o prazer corporal, prazer da alma, ou prazer intelectual. Pois, o prazer é pontual, fragmentado, momentâneo. Posso sentir prazer por comer uma comida que gosto muito, por ler um bom livro, ouvir uma boa música e outras tantas actividades que me dão prazer, mas esses são passageiros e não são suficientes para tornar ou garantir uma vida feliz.

De acordo com La Taille, os prazeres experimentam-se no momento de uma acção e costumam ser associados à felicidade, pois mais do que nunca os prazeres são muito valorizados pelos comuns mortais. Porém, adverte:

Todavia, não se conhece qualquer sistema ético que os equipare à felicidade. Spaemann (1999) pergunta aos seus leitores se aceitariam permanecer para o todo sempre ligados a um aparelho eléctrico que lhes garantisse constantes “choques de prazer”, e responde por eles, que certamente não trocariam a “vida vivida”, com seus inevitáveis perigos de dor e de morte, por essa garantia de prazer corporal perene. (LA TAILLE, 2006, p. 39).

Essa questão parece ser uma das prioridades desse século, principalmente para os jovens e adolescentes. Estão preocupados em busca de prazeres passageiros, de sentir prazeres intensos e de não buscar dar sentidos às suas vidas. Por isso, ouvimos tanto por parte dos professores que nada faz sentido para os adolescentes/jovens, que não têm interesse por nada.

Sendo assim, a dúvida do plano ético é: “que vida quero viver”? Tal pergunta leva a outro questionamento: “quem eu quero ser”? “Não é possível pensar no

sentido de nossa vida sem pensar, ao mesmo tempo, em quem somos ou queremos ser” (LA TAILLE, 2009, p. 21). O autor refere-se à busca de nossa identidade, uma busca de si. Sem essa, não é possível pensar no sentido de nossa vida.

Diante das muitas possibilidades que se apresentam para um projeto de vida, o rumo, segundo La Taille, é dado pela afetividade. Ou seja, o investimento afetivo equivale a estabelecer valores, porque o autor defende a ideia de que, “[...] a cognição nos permite conceber o mundo, a afetividade permite nos interessarmos por ele” (2009, p. 38). Ou, ainda, a inteligência permite compreender e eleger critérios, mas, mesmo assim, a razão precisa dar uma direção diante de muitas opções que se apresentam. As escolhas se dão a partir dos valores que estabelecemos para as coisas, projetos e pessoas.

O psicólogo enfatiza a necessidade da “busca de si”, da identidade para dar significado e sentido à vida. Diante da busca ao atendimento das necessidades básicas de sobrevivência, pouco tempo temos nos permitido para pensar num projeto de vida, no que é bom para nós ou no que é ruim. Da mesma forma, sobre o que nos faz bem e o que não é importante. Seguindo o pensamento de La Taille, trabalhar no plano ético é ocupar-se por “avaliações pessoais a respeito de se estar vivendo ou não uma “vida boa” (2006, p. 37). Não simplesmente seguir uma direção que se apresenta sem saber se é o que realmente desejamos.

Também, não podemos deixar de considerar que a “vida boa”, a felicidade para muitos de nossos alunos e para nós mesmos, possa estar dissociada de referências à moral, conforme nos alerta La Taille.

A felicidade para muitos está associada ao dinheiro, poder, paixões, sexo, sucesso, possuir e usar o tênis da moda, em ser visto como o “traficante mais respeitado”, em ser o líder de um grupo, enfim, são muitas as possibilidades a serem encontradas. Podemos encontrar mais valores de consumo que propriamente valores morais. Nem sempre os valores morais como a justiça, veracidade, honestidade, generosidade dignidade, entre outros, ocupa o lugar central em nossas vidas.

Se a “vida boa” e a “felicidade” estiverem associadas às “decorrências de condições objetivas, mensuráveis”, certamente pensaremos que não é possível encontrar a felicidade. Mas, se estabelecermos relação com “experiências subjetivas” e “estados internos”, apesar das muitas experiências negativas de vida

pelas quais os adolescentes, jovens e adultos já passaram, não podemos pensar que a felicidade desses não é possível. Se assim fosse, não teríamos nenhuma função na ação educativa, a não ser que nossos projetos estejam voltados apenas para a formação de habilidades e competências ou para servir o mercado de trabalho e a sociedade de consumo que hoje se apresenta.

Parece-nos óbvio que não podemos desconsiderar as dimensões técnicas da educação. Esse é um dos aspectos a ponderar, porque não interessa só a formação de “bons profissionais”, de “preparar para o exercício competente de determinada ocupação”, mas, sim, de cidadãos que sejam capazes de responder “que vida quero viver”? “Para além do mundo do consumo e do mundo material”.

Acompanhando as ideias de La Taille e Ricoeur, citados acima, com os quais estamos de acordo, a vida boa **transcende os prazeres do corpo e da alma**, pois a perspectiva de vida boa é de um todo que faz sentido e não aqueles que se dilatam com o tempo. É a dimensão do ser que La Taille aqui destaca: “[...] o sentido da vida é o mais urgente dos temas humanos, pois, sem ele, não se vive” (2006, p.43). Ou seja, saber a razão para se viver.

Pensar sobre o sentido da vida será uma invenção do terceiro milênio? Ou podemos afirmar que trabalhar em educação a respeito do sentido da vida é a redescoberta do autêntico propósito da educação como acontece desde a Paideia grega? De acordo com Jaeger (1986), a criação autêntica do SER como expressão de uma humanidade viva era a mais valiosa obra de arte da Paideia grega.

A busca da “felicidade”, “vida boa” é um ideal que acompanha a humanidade. Os filósofos buscam compreender e encontrar respostas ao assunto. Para Aristóteles (384-322 a.C.), não seria o mero conhecimento do bem que poderia dirigir a ação justa. Para ele, tanto na política quanto na educação, o objetivo final era a virtude entendida como uma prática que precisa se tornar um hábito para viver bem e apreciar as coisas boas da vida.

O tema é recorrente desde a Paideia grega, mas, na contemporaneidade, tem uma tendência a não se unir com a questão de deveres, com a moral. A educação moral parece se tornar algo pejorativo. Por outro lado, os problemas com que nos defrontamos são morais. A família não consegue realizar a educação moral. A Igreja, que por muito tempo foi grande referência, perde gradualmente sua influência. A escola não quer ou não consegue assumir como sua função.

A defesa de La Taille para uma vida boa se dá também na direção de que é necessário ver-se como uma pessoa de valor, “**expansão de si próprio**”- é a motivação psicológica do agir ético. Que o homem seja capaz de desenvolver-se, de traçar metas pessoais e vencer obstáculos, de elevar-se e ter autorrespeito associado a valores morais, ou seja, levar em consideração o outro, diferentemente de autoestima que não necessariamente apresenta uma dimensão moral.

La Taille (2006) defende a “expansão de si próprio” como característica do plano ético, porque depende de uma avaliação subjetiva e de metas e avaliações que a pessoa elege. Também a “expansão de si próprio” segue o fluxo do tempo da vida e, ainda, articula-se com o sentido que a pessoa vai dando para sua vida.

Para Ricoeur, o “ser” é perspectiva, é finitude histórica, mas também é poder agir, refletir e narrar-se. Para Bloch (1967), “ainda-*vir-a-ser*”. Em Freire, é o “ser mais” do homem e da sociedade. É que nos faz acreditar ainda mais nas possibilidades de emancipação, de humanização, de solidariedade, de mudar, de transformar, de ter esperanças de um novo devir na educação. Conforme Bloch (1967, p. 16), “uma coisa é reconhecer esse destino, outra, não procurar modificá-lo, curvar-se a ele”. Depende das opções de cada pessoa modificar a situação atual ou render-se a que aí está.

Entendemos que é essa a posição de La Taille, ou seja, fazer com que essas pessoas se vejam como seres de valor, como pessoas de direito, pois isso contribuirá para que possam se elevar, traçar metas para suas vidas, respeitar e serem respeitados pelo outro.

A partir dos dois processos psicológicos apontados como centrais, para a moral “sentimento de obrigatoriedade”, e a “expansão de si próprio” para a ética, La Taille se posiciona:

Do ponto de vista psicológico, defendo a tese de que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam. Nesse sentido, assumo como Comte-Sponville e Ricoeur, que o plano ético engloba o plano moral. Porém, minha argumentação é exclusivamente psicológica. (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Em outras palavras, o plano ético implica o plano moral, mas a ética não se resume à moral (LA TAILLE, 2006, p. 51 e 71). Ou, ainda, a felicidade somente é ética se condizente com a moral, e não basta ser moral para ser feliz (LA TAILLE, 2006, p. 72). A ética implica a moral, a expansão de si e o sentimento de

obrigatoriedade. Para a moral vem a pergunta: “o que devo fazer”? Para a ética, “que vida quero viver”?

La Taille nos mostra, ainda, que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam. Sendo assim, se a pessoa entende que a felicidade está em conquistar um cargo de direção de uma escola, por exemplo, e age desconsiderando os demais, utilizando-se de qualquer estratégia para alcançá-lo, essa não é ética porque não tem presente valores morais.

A moral não diz o que é ser feliz nem como sê-lo, mas, sim, quais os deveres a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social. Essa é a perspectiva de Kant. Para o autor, a moral não nos diz como sermos felizes, mas como merecermos a felicidade. Nos termos psicológicos, assumidos por La Taille, traduz a concepção kantiana da seguinte forma: não há autoestima legítima se for contraditória com o autorrespeito (2006, p. 56).

A autoestima corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio. O autorrespeito corresponde apenas à autoestima experimentada quando da valorização de si próprio que incide sobre valores morais. Escreve La Taille:

Como se vê, as escolhas feitas para o plano ético são essenciais, e se “ser” moral não for experimentado como elemento importante da “vida boa”, portanto da expansão de si, o “querer” agir de forma condizente com a moral, o “dever”, portanto, é fraco e, em caso de conflito, pode perder para outros “quereres”. (LA TAILLE, 2006, p. 57).

La Taille insiste em nos mostrar que o “autorrespeito”, por incidir sobre valores morais, deve ser mais forte que a autoestima, pois esse último pode traduzir somente a valorização de si próprio, o que pode levar a conflitos e a não consideração do outro. Um exemplo é o caso de ser um bom atleta ou uma pessoa bonita. Isso se relaciona com a autoestima e não com autorrespeito, porque não envolve conteúdos morais.

A partir do exemplo que nos apresenta fica mais clara essa postura. Um homem viaja para dar uma palestra num local distante e é assediado por uma colega. A autoestima com certeza ficou elevada se ele não tiver autorrespeito, no caso, associado ao valor da fidelidade dedicada a sua mulher. Poderia ter um caso com a colega que ali estava, pois provavelmente sua família nunca saberia. Como o autorrespeito prevalece, se ele tivesse um caso com essa colega, se sentiria inferior

por ter agido contra uma regra por ele legitimada. O autorrespeito deu lugar à autoestima.

Ao contrário do exemplo citado pelo autor, a nossa sociedade tem nos mostrado que a autoestima tomou o lugar central e o autorrespeito um lugar periférico em nossas vidas. Pois, temos condutas individuais e sociais incoerentes com o autorrespeito, como vimos no caso de pessoas que querem alcançar visibilidade a qualquer custo. Tem autoestima que não necessariamente se legitima em valores morais.

Entendemos também que essas situações nos mostram o plano ético de forma heterônoma que La Taille nos fala, pois a expansão de si próprio se dá a partir da cultura e olhar alheio do entorno social no qual o sujeito vive.

Isso, porque a autonomia moral defendida pelo psicólogo pressupõe descentração cognitiva, no sentido de tomar recuo das regras impostas que podem ou não serem morais e avaliar seu valor. Do mesmo modo, exige uma descentração afetiva procurando expandir a si próprio para além dos valores dominantes em determinada cultura, lugar e época.

A abordagem de La Taille a respeito da forma da moral - sentimento de obrigatoriedade - e da ética - expansão de si próprio - nos leva a muitas compreensões e problematizações possíveis, nos mostrando o quanto a psicologia contribui para pensarmos e entendermos a questão da ética e da moral nos dias atuais, em especial nesse caso, voltadas para educação de jovens e adultos.

A articulação dos planos da moral e da ética passa por esses dois processos psicológicos: moral=dever, sentimento de obrigatoriedade, e ética=felicidade, vida boa, a partir da expansão de si próprio. E, conforme La Taille:

[...] o autorrespeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio- portanto, elemento da “vida boa”-, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade- portanto, motivação para a ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (LA TAILLE, 2006, p. 56).

No livro publicado em 2009, “Formação Ética- Do tédio ao Respeito de si”, o psicólogo utiliza a expressão “respeito de si” para se referir a “autorrespeito” ou “honra-virtude”, que utilizou em “Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas”, esse último publicado em 2006. Explica que não há diferença de sentido entre os

três conceitos, pois todos eles remetem ao sentimento pessoal do próprio valor moral.

A partir do exposto, La Taille nos mostra com seus argumentos que diferentemente das teorias que privilegiam a dimensão afetiva e que são associadas à heteronomia, a sua defesa não nega de forma alguma a importância da razão e se dá numa direção de uma moral autônoma e universal, baseada na equidade e na reciprocidade. Além disso, também dá ênfase à dimensão afetiva. O sentimento de obrigatoriedade e expansão de si próprio são os invariantes psicológicos, respectivamente para a moral e para ética, onde a dimensão afetiva e a razão são privilegiadas.

Sendo assim, é possível escolher conteúdos para o estudo do desenvolvimento moral, pois é a moral que confere opções para vida boa e condiciona a busca da felicidade. La Taille escolhe três virtudes morais: justiça, generosidade e a honra. De acordo com o autor, “[...] todas elas condicionadas pelo imperativo categórico de Kant: cada ser humano deve sempre tratar a humanidade, em outrem e em si próprio, como um fim e nunca como um meio” (LA TAILLE, 2006, p. 61). A escolha da justiça pelo psicólogo, assim como para muitos autores que se dedicam a esses estudos, se deve ao fato de concordarem que esta é a virtude maior, sem a qual a vida em sociedade se tornaria impossível.

A **justiça** como virtude moral é necessária para toda ética, porque inspira **igualdade**, independentemente de sexo, raça, cor, status social, competências cognitivas. Todos têm o mesmo valor intrínseco e não podem e não devem usufruir de privilégios. Sendo assim, todo analfabeto deve ter direito de votar, todo aluno tem direito de ser tratado de forma igual. Pode receber tratamento diferenciado, mas isso não lhe confere privilégios.

A **justiça** também nos leva à **equidade**, porque implica tornar iguais os diferentes. As diferenças dos seres humanos devem ser levadas em conta. Por isso que é injusto uma PcD (Pessoa com Deficiência) competir com uma pessoa sem deficiência, ser avaliada e cobrada da mesma forma que um aluno sem deficiência. Outro exemplo que causa muita polêmica são as cotas para negros e índios em nosso país. Segundo La Taille, com o qual estamos de acordo, as cotas giram em torno da oposição entre equidade e privilégio - dá a um o que se retira do outro, muda o polo de desigualdade.

Esse último exemplo vem provocando muitas discussões e polêmicas no Brasil e, dificilmente, teremos um consenso. Quanto as PcD, a educação vem empreendendo muitos esforços nos últimos anos, tanto em termos de legislação como de políticas públicas com objetivo de mudanças para a prática pedagógica. Porém, ainda não há avanços suficientes para contemplar e considerar as diferenças.

Há ainda muitos entraves em relação a essa questão, tanto em termos pedagógicos como em relação a espaços físicos, legislação, posicionamento pessoal e cultural, convenções religiosas e outras questões que a envolvem.

A justiça também diz respeito à esfera pública e privada. Queremos que as pessoas sejam justas, que as instituições, assim como as leis sejam justas. “Em uma palavra, sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima” (LA TAILLE, 2006, p. 62).

A segunda virtude eleita por La Taille (2006) é a **generosidade**, dar ao outro o que lhe falta. Para o autor, é um complemento da justiça, enquanto que para ser justo o professor não deve privilegiar nenhum aluno. O professor pode ser generoso quando se dispõe a ajudar um aluno além da aula. Não é um direito do aluno nem obrigação do professor, é um ato de generosidade do professor. A generosidade favorece quem é por ele contemplado. É a dedicação a outrem e, por isso, traduz o altruísmo.

A **honra**, a terceira virtude eleita por La Taille, é “o autorrespeito é a própria honra” (LA TAILLE, 2006, p. 62). Nos fala da “honra-interior”, aquela por intermédio da qual o indivíduo age em nome de um ideal moral do qual se considera representante (não honra-exterior ou em nome de reputação). Honra e dignidade como sinônimas, ambas remetem ao valor moral da ação.

O autorrespeito é o sentimento que une os planos moral e ético. O valor que opera a junção entre moral e ética é a honra (LA TAILLE, 2006, p. 64).

Quanto aos conteúdos que envolvem ética, La Taille afirma que estes não devem ser escolhidos, pois a expansão de si próprio encontra um leque de opções e cada um deve ter liberdade e legitimidade para escolher.

Há mulheres que são felizes e que dão sentido às suas vidas tendo filhos, outras não. Há aquelas que são felizes quando bem sucedidas profissionalmente, outras que preferem dedicar todo seu tempo à família. Algumas são felizes casadas,

enquanto para algumas a felicidade e sentido da vida estão na condição de solteira. Enfim, cada pessoa deve saber e poder realizar escolhas dando sentido as suas vidas, desde que estejam presentes os valores morais. Pois, assim, a felicidade é ética.

### **5.3 Saber fazer: a dimensão intelectual**

No seu estudo sobre moralidade, La Taille nos mostra que o homem possui duas dimensões para a construção dos saberes, uma intelectual “saber fazer”, no sentido de saber conhecer e aplicar o conhecimento que se refere às estruturas do pensamento, que direcionam as ações, e outra afetiva “querer fazer”. São dessas mesmas ações que implicam em deliberação sobre a ação. Cada uma tem sua própria existência, porém, são relacionadas e interdependentes.

Por “‘fazer’ entendo a realização da ação moral” (LA TAILLE, 2006, p. 72). Para o autor, o saber fazer está diretamente relacionado com o plano racional e com aspectos complementares - o conhecimento, o equacionamento e a sensibilidade moral. A ação moral é reconhecida como tal, quando essa perpassa o pensar, escolher, ou seja, a razão é indispensável nesse saber. Assim como defende La Taille, “[...] em todas as atividades humanas o aporte da razão é inevitável” (p.71). Ou seja, não há deliberação sem a apreciação da razão.

Explica-nos o porquê desse posicionamento, por exemplo, se o homem entende que a moral vem de Deus, ele necessita da razão para interpretar tal revelação. No caso de pensarmos como um utilitarista, tendo em vista promover o bem para a maioria das pessoas, a razão deverá estar presente para calcular e prever as consequências das ações. Se como contratualistas pensarmos que as regras morais devem ser acordadas entre um grupo, a razão estará novamente presente como garantia do diálogo ou como instrumento de negociação. Assim, também se pensarmos com Kant, fundamos a moral nas máximas elaboradas pela própria razão.

Para La Taille, a pessoa que não tem liberdade de escolha (pessoa com transtorno mental grave ou uma criança pequena) sobre suas ações não pode ser considerada moral. “Ser moralmente responsável implica ter liberdade de escolha, a qual implica o uso da inteligência. Sem a presença da razão, é a própria moral que

desaparece” (2006, p. 73). Sem a razão, a dimensão moral estaria reduzida a dimensões biológicas, instintivas ou intuitivas.

O agir moral “saber fazer” no sentido de agir conforme o bem, diz respeito a três conhecimentos necessários: as regras (o que deve ser feito-mandamento), princípios (em nome do que as regras devem ser seguidas) e valores (de que investimentos afetivos são derivados os princípios - pertencem ao plano ético).

Os valores são afetivos e todas as pessoas são movidas por investimentos afetivos, porém, nem todas têm consciência desse investimento. Podem dar-se de forma inconsciente com influência de pulsões ou por não ter sido objeto de reflexão. “Ora, os homens não são ‘máquinas afetivas’, e eles podem graças ao conhecimento e à reflexão, trabalhar seus afetos e sentimentos” (2006, p.75).

Ainda pensando na instrumentalização da ação moral, La Taille acrescenta as categorias: o conhecimento cultural, o equacionamento moral e a sensibilidade moral. **O conhecimento cultural** é importante para a reflexão moral, pois possibilita conhecer a cultura, costumes, modos de viver e dar sentido a vida, oxigena a cultura, nos faz repensar nossa moral.

Conhecer outras culturas oferece a ocasião de pensar, com distanciamento, sobre os valores, princípios, regras próprios, de verificar se são limitados a uma forma de viver determinada ou se, pelo contrário, são reencontrados, sob formas diversas em outras civilizações. (2006, p. 78).

O conhecimento de outras culturas não deve ser confundido com o “tudo se vale”, com o relativismo moral axiológico, “[...] mas sim pelo reconhecimento de que a dignidade do homem pode receber variados tratamentos”. (2006, p. 76). Também, o conhecimento de outra cultura não garante que o outro vá respeitá-la. Por outro lado, pode contribuir para repensarmos as nossas regras, princípios e valores o que levará ao fortalecimento das opções morais existentes ou, ainda, fazer com que nossas opções, até então tidas como melhores, se tornarem menos sólidas, levando-nos a repensá-las.

Para La Taille:

[...] o conhecimento cultural e histórico da moral de outras civilizações pode ir bem além do acúmulo de uma cultura em geral: pode exercer influência na forma de dar sentido à vida (ética) e na formulação de deveres (moral). (2006, p. 78).

A defesa de La Taille sobre o conhecimento cultural é, sem dúvida, legítima e indispensável, pois não há como nos posicionarmos, refletirmos sobre nossos valores, sobre fatos da sociedade se não tivermos referenciais que nos auxiliem a legitimar ou não nossas escolhas.

Como pode um sujeito ser crítico e se posicionar sobre determinado assunto, como no exemplo apresentado por La Taille sobre clonagem de seres humanos que tem implicações morais, se não tem conhecimento sobre tal questão. As decisões políticas estão diretamente ligadas sobre os projetos de vida do cidadão e de uma sociedade.

O **equacionamento moral** (para Aristóteles deliberação), conforme La Taille é necessário quando nos defrontamos com um dilema moral. A pessoa tem o conhecimento, mas não sabe como aplicá-lo. Por exemplo, uma mãe que rouba para alimentar o filho.

Mostra-nos que temos um roubo e também um princípio de que a vida deve ser preservada. Tanto o roubo quanto a vida nos remetem à dimensão moral. Isso é o que La Taille chama de equacionamento moral, ou seja, perceber que elementos morais estão presentes, ponderá-los e hierarquizá-los. Trata-se de escolher qual o melhor procedimento. Num dilema moral não existe só uma opção correta. Por isso, o equacionamento é necessário, não tanto para decidir o que é correto ou incorreto, mas para escolher um procedimento que garanta a justiça.

A **sensibilidade moral** para La Taille é perceber questões morais em situações que não tenham tanta clareza. Ou seja, é preciso sensibilidade para perceber a dimensão moral implicada. Um dos exemplos apresentados pelo autor para entendermos a sensibilidade moral é a situação escolar que envolve Marcos que utilizamos na pesquisa, conforme já descrito anteriormente.

A sensibilidade moral requer um “saber específico, ou, se se quiser uma “sabedoria” e não mera decorrência de estudo” (2006, p. 92). De acordo com o autor, não é o estudo que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade. “Há pessoas cultas e insensíveis, e há pessoas moralmente sensíveis apesar da parca bagagem intelectual que possuem” (p. 92). Portanto, cabe-nos desenvolver esse saber, pois não o encontraremos em livros e teorias, mas nas ações, no momento que propormos deliberar com mais cuidado.

A falta de sensibilidade moral pode fazer com que fiquem desacreditadas as atitudes morais. Como no exemplo citado acima, o aluno Marcos pode entender que falar a verdade e ter coragem de assumir um erro não sejam as atitudes recomendáveis. Assim, também uma criança que revela um segredo para o adulto que logo o torna público sente-se humilhada e envergonhada. O mesmo pode ocorrer com um adolescente ou adulto que conta uma particularidade para o professor, e logo vê sua vida exposta para as demais pessoas da escola.

#### **5.4 Querer fazer: a dimensão afetiva**

La Taille nos leva a entender que “dever” e “querer” não são opostos como comumente compreendemos. A obrigatoriedade corresponde a um querer. Assim, também cita Tugendhat (1998) e Spaemann (1999) que também insistem no fato de o dever ser sempre um querer.

Seis sentimentos são eleitos por nosso autor como inspiradores do “querer agir moral”: o medo e o amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. Sendo os quatro primeiros mais representativos para a fase infantil do desenvolvimento, vamos nos ater mais nos dois últimos: indignação e culpa, que são sentimentos que nos acompanham por toda a vida. De forma bem resumida os apresentamos.

Segundo La Taille, os pais ou outras pessoas significativas inspiram ao mesmo tempo amor e medo a uma criança. Obedecem porque respeitam. Pode ter medo da retirada do amor ou porque o adulto é grande e forte. Esses sentimentos deverão desaparecer e serem substituídos pelo respeito mútuo e reciprocidade.

A confiança no outro tem relação com a honra, autorrespeito. “Ou seja, para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações, também fazemos hipóteses sobre sua qualidade enquanto pessoa moral” (2006, p.111). A confiança pode desaparecer como condição da ação moral, mas permanece a vontade de merecer confiança e pelo sentimento de honra.

A simpatia corresponde a uma dimensão afetiva. Trata-se de sentir o que o outro sente, sensibilidade para com as outras pessoas. Não basta perceber o sentimento alheio, mas comover-se com ele. Estará sempre presente como fonte de inspiração, de generosidade e solidariedade. Ela também tem dimensão racional, porque se manifesta por meio de juízos que fazemos. Ou seja, “somente temos

simpatia por aquilo que julgamos digno de despertá-la. Trata-se, a meu ver, de um belo exemplo de complementariedade entre razão e afeto”. (2006, p. 116). Assim, só vamos ter simpatia por alguém se entendermos que a pessoa é merecedora de nossa confiança e investimento afetivo.

Na fase infantil, o sentimento de indignação surge quando a criança sente-se injustiçada com promessas não cumpridas, desejos contrariados, tratamento desigual. Porém, a indignação é um sentimento que nos acompanha em toda a fase adulta ou deveria acompanhar, porque esse sentimento surge quando um direito é desrespeitado. Portanto, refere-se “essencialmente a um conteúdo preciso da moral, a saber, a justiça” (LA TAILLE, 2006, p. 123). A indignação representa um impulso de defesa quando sentimos injustiçados, enganados. “Em suma, sente-se indignação se é vítima de uma ação considerada imoral. Mas também se pode senti-la quando se é testemunha de ações imorais que vitimizam outrem” (2006, p. 123).

A culpa também é entendida como um sentimento necessário para a moral das pessoas e está ligada à noção de responsabilidade. O fato de sentir culpa legitima a moral, pode levar a pessoa a reparar seu ato e ainda age como um regulador da ação moral. Se não sente culpa está inclinada a agir contra a moral “[...] sente-se culpa pelo que fez ou pelo que desejou fazer, e não pelo que se é”. Tanto a culpa quanto a indignação deverão estar presentes na vida toda.

Todavia, somente acontecerá o desenvolvimento desses sentimentos que, ao lado da razão, presidem o despertar do senso moral, se as primeiras noções morais construídas penetrarem à personalidade, se os planos moral e ético se articularem, se for construída, portanto, uma “personalidade ética”. (2006, p. 133).

La Taille explica que a afetividade diz respeito à energética da ação (motivação) e a inteligência corresponde às estruturas do pensamento que permitem guiar as ações. Não há estados afetivos puros sem elementos cognitivos, assim como não há atividade intelectual sem afetos que possam desencadeá-los. O desenvolvimento de um depende de outro.

A partir da descrição, compreensão e interpretação que realizamos sobre a ética e moral, tendo como base os estudos de La Taille, vamos continuar no capítulo a seguir fazendo essa mesma trajetória de descrição, compreensão e interpretação da realidade da EJA que pesquisamos.

## 6 INTERPRETAÇÕES DAS FALAS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PARA A MORAL E ÉTICA NA REALIDADE DA EJA

*O real não é nunca aquilo em que se poderia acreditar, mas é sempre aquilo em que deveríamos ter pensado.*  
Gaston Bachelard

De acordo com o dicionário Aurélio, a “realidade” (do latim *realitas*, isto é, “coisa”) significa em uso comum “tudo o que existe” (FERREIRA, 2010). Em seu sentido mais livre, o termo inclui tudo o que é, seja ou não perceptível, acessível ou entendido pela ciência, filosofia ou qualquer outro sistema de análise.

A realidade aqui entendida nesse trabalho é dinâmica, pois a pressuposição de que a realidade seja algo estático, “realmente existente”, pode conduzir a uma interpretação positivista dos fatos.

Na psicologia encontramos a definição de realidade “o que nos parece evidente costuma ser também o misterioso: assim, o tempo o eu, do mesmo modo, a realidade” (JASPERS, p. 809).

Refletir sobre a realidade, compreendê-la e interpretá-la foi um dos nossos objetivos nesse trabalho, em especial pensar a realidade com as lentes, olhares direcionados para as questões que envolvem a ética e a moral.

Essa busca de compreensão e interpretação da realidade não se deve somente a realização de uma pesquisa para cumprir obrigações de um curso, mas, especialmente, vem do desejo de contribuir com essa realidade com propostas que possam vislumbrar novos horizontes no trabalho dessa comunidade educacional que aprendemos a respeitar e queremos de alguma forma trazer propostas pedagógicas que deem conta da realidade e necessidades que encontramos e nos deparamos no dia-a-dia do fazer pedagógico.

Como apoio a essas reflexões, vale lembrar o que o grande mestre da Educação de Jovens e Adultos nos traz.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que é necessariamente corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo de revelar compromissos. (FREIRE, 1979, p. 19).

Ou seja, nossa postura é de compromisso com essa realidade da EJA. Além do mais, no momento que a conhecemos, aumenta ainda mais o nosso compromisso como incentivadores, problematizadores e gestores do processo educativo que se desencadeará.

Seguindo nessa direção, esse capítulo tem como ponto de partida as mensagens apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Tendo também presente o que Franco nos traz, “quanto ao conteúdo da comunicação, a **fala humana** é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é **dela que se deve partir e não falar por meio dela**” (2008, p. 27). Esse é nosso propósito e compromisso.

A proposta de expor a ética docente alicerçada nas narrativas, nas falas e no conceito dos próprios professores, alunos e funcionária, resulta de um entendimento de apropriação teórica da pesquisa e de uma constante busca, reflexão e problematização da educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva moral que nos torna possível pensar a educação para a convivência com o outro e nos direciona à ética.

No primeiro momento da pesquisa realizada em novembro de 2010, conforme já explicitado, solicitamos a (4) professores e (14) alunos que narrassem como se veem na EJA. A proposta para a narração foi:

- Como você se vê como professor (a) da Educação de Jovens e Adultos?
- Como você se vê como aluno da Educação de Jovens e Adultos?

### **6.1 Como os professores se veem na Educação de Jovens e Adultos**

Esse primeiro trabalho teve como objetivo entender como se percebem dentro dessa realidade, quais os desafios que encontram, como fazem parte e como se sentem na EJA. Ainda, teve como propósito trazer para esse nosso trabalho uma visão e apresentação da realidade que não contemple somente o olhar de pesquisadores, mas, sim, começar por apresentar no primeiro momento a realidade, por meio das próprias narrativas de professores e alunos. Qual a leitura do contexto e da realidade de nossos sujeitos da pesquisa. A primeira professora que nomeamos de professora “A” assim se narra:

*“Eu trabalho na EJA há dez anos com alfabetização de jovens e adultos e a cada dia tenho um novo desafio. Conhecer o aluno, estabelecer uma relação de confiança, ter sensibilidade, compreender e considerar a sua história são elementos fundamentais na EJA. Acredito que essa interação contribui efetivamente para as relações e, conseqüentemente, para aprendizagem.*

*É comum ouvir dos alunos depoimentos onde relatam marcas de um processo de exclusão, de não pertencimento, de negação, preconceito, falta de acesso ou oportunidades, ou seja, de imagens quebradas. E tudo isso reflete no dia a dia da sala de aula. Observa-se medo, timidez, sentimento de inferioridade, promovido pela própria família, pela mídia e sociedade em geral. Essas situações tem impacto negativo, pois muitas vezes é possível observar o sentimento de incapacidade para realizar atividades do contexto diário da alfabetização como, por exemplo, argumentação, construção palavras, frases, textos ou qualquer forma de manifestação oral.*

*Outro desafio é a própria diversidade, característica própria dessa modalidade ensino. Faz parte deste universo jovens e adultos com objetivos e situações bem distintas. Muitos alunos com laudos de transtorno mental, com deficiência, em regime semiaberto, frequentando os abrigos municipais e trabalhadores em geral. É uma realidade que demanda toda uma rede de apoio e de recursos humanos que muitas vezes é disponibilizada de forma precária.*

*Especificamente quanto aos jovens que chegam na EJA oriundos da escola regular, são marcados pelo fracasso escolar com raízes muito profundas.*

*Penso que para esses jovens seria salutar o ensino profissionalizante paralelo à EJA como uma alternativa, possibilitando o acesso e a realização pessoal.*

*Mas o quê fazer diante desta realidade?*

*Esse questionamento é constante na minha prática diária. São indagações que dão sentido a minha ação.*

*É necessário investir neste aluno, acreditar, considerar suas vivências, fazer o diagnóstico e ter isso como ponto de partida. Trabalhar a conscientização de todo o processo em que estão inseridos. Potencializar suas habilidades e talentos aproveitando suas trajetórias como referência.*

*Portanto, o meu objetivo é ir muito além da alfabetização. É educação como um processo mais amplo.*

*A educação de jovens e adultos desacomoda e te leva a fazer uma análise mais profunda dos problemas sociais.*

*É uma grande oportunidade conviver e estar próximo dessa parcela específica da sociedade, e aprender lapidando a minha prática diária.*

*Eu sinto um profundo respeito por esses sujeitos, sobretudo, pela luta, pela ousadia, pelas conquistas, pelo desejo de ser e fazer melhor, mesmo diante das adversidades.*

*A minha realização é quando observo o crescimento dos alunos, autonomia para ler uma notícia do jornal, interagindo, argumentando, modificando o seu meio, a sua comunidade, o ambiente escolar. Contribuindo com seu olhar, escrevendo um bilhete, uma carta, enfim, comunicando-se. Pois, acredito que esse é realmente o processo de emancipação”. (Professora A).*

Nessa primeira narrativa temos uma visão de quem são os alunos da EJA e os desafios que a constituem. A professora fala de suas constantes indagações, tendo presente o sentimento moral “como devo agir? Quando diz: “Mas o que fazer diante dessa realidade?”. Fala-nos do respeito necessário a essa prática, das constantes buscas, da desacomodação necessária, do sentimento de não pertencimento e

inferioridade que os alunos trazem consigo e de sua realização como professora, diante do crescimento e autonomia que cada aluno consegue desenvolver. Conforme Freire:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando coragem. (1996, p. 45).

Importante também destacar a preocupação das dimensões do “ser mais” enfatizado nessa narrativa. Sente respeito pelas lutas, conquistas e ousadia do aluno que, mesmo diante de tantas adversidades, tem o desejo de “ser e fazer melhor”, ou seja, os alunos querem mudar a situação em que se encontram, têm projetos de vida e perspectivas futuras.

São sujeitos que buscam a “expansão de si”, conforme nos coloca La Taille, sendo essa uma condição para a felicidade. Essa busca, tendência de elevar-se depende de uma avaliação subjetiva. Os ideais a serem alcançados podem ser uma eleição pessoal como também podem ocorrer por influências sociais. “Mas, impostos ou não, eles são concebidos como metas pessoais e a magnitude das excelências a serem alcançadas variam, e muito, de pessoa para pessoa” (2006, p.47). É o caso de muitos dos nossos alunos que chegam até a EJA por imposição (porque a empresa, local de trabalho exige), porém, no momento que vão descobrindo que são capazes e que podem aprender, essa meta se torna pessoal.

Já tivemos a oportunidade de ouvir muitos depoimentos a esse respeito. Num caso especial de uma aluna que voltou a estudar e depois de um pequeno tempo se aposentou. Ela mesma com muito orgulho veio relatar que continuaria estudando e que estava se sentindo muito bem estudando.

Também, a fala da professora, assim como a manifestação que sempre temos ouvido dos alunos, confirma a teoria de La Taille que afirma que, a “vida boa” é também alçada da subjetividade, do “sentir” (2006, p. 37). Depois da superação da fase de não pertencimento, de pessoas incapazes, sentem-se felizes e realizados por estarem descobrindo seus potenciais e capacidade de “SER MAIS” que Freire nos ensina.

Os alunos adultos, apesar de toda a exclusão porque já passaram a necessidade de trabalhar e cuidar da família, seja economicamente,

sentimentalmente, em relação à saúde e outras formas em que são solicitados diariamente, estabelecem o estudo como um ideal a ser alcançado. Sair da situação e sentimento de inferioridade em que se encontram é considerado uma prioridade para a “busca de uma vida boa”.

Pode-se afirmar que as condições concretas ficam aquém da subjetividade. “Em resumo, o gozo da felicidade depende de “estados internos”, ele é uma experiência subjetiva” (LA TAILLE, 2006, p. 37). Assim, também temos a defesa de Freire que entende que “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (1980, p. 38). Ou seja, o aluno jovem e adulto não nega sua realidade objetiva e vai em busca de superação dessa objetividade, tomando consciência de si e do mundo.

A professora “B” relata:

*“Sou professora de ... e atuo na EJA desde 2003.*

*No início vim sem saber exatamente como era trabalhar na EJA, seus desafios.*

*Houve muitas mudanças na EJA nesses anos. No início eram mais adultos, trabalhadores com esperança de um futuro melhor no emprego e para terem condições de ajudar os filhos em suas tarefas escolares. Essas pessoas têm muita dificuldade em muitos conteúdos matemáticos. Tive que aprender a lidar com essas situações, deixando para trás o que para mim era importante, revendo conteúdos para o futuro deles e do seu dia a dia, encontrando métodos de explicar para o seu aprendizado. Aos poucos, essa realidade foi mudando... muitos adolescentes entraram nesse caminho. Muitas dificuldades vieram com eles: indisciplina e muita falta de vontade que sei ser meu dever despertar neles, mas é muito difícil. Conciliar adultos e jovens com interesses tão diferentes em uma sala de aula é o grande desafio. Aprendi a ser mais tolerante com toda essa diversidade.*

*Às vezes me sinto desmotivada, percebendo tamanho desinteresse por parte de alguns.*

*Além disso, temos os alunos com necessidades especiais que é o mais difícil. Sinto-me frustrada por muitas vezes não ter sucesso em seu aprendizado.*

*Por outro lado, é maravilhoso ouvir dos alunos: “agora aprendi e posso ajudar meu filho”. Até ouvir dos adolescentes: “isso eu não entendia na escola e agora sim”.*

*“Para trabalhar com EJA é preciso gostar do que se faz, gostar de gente, com toda sua problemática, pois, além de ser professora, nos tornamos conselheiras, ouvintes de muitos problemas”.*

*Existirão muitos obstáculos ao longo do caminho, mas com o grupo dos professores e coordenação unidos, estudando e tentando encontrar alternativas, chegaremos a muitos sucessos”. (Professora B).*

A professora narra que foi trabalhar na EJA sem conhecer, sem saber como seria esse trabalho. Essa situação revela a questão da formação dos professores que trabalham nessa instituição, pois todos nós, não tivemos uma formação inicial para trabalhar na EJA.

Esse conhecimento e estudos têm se dado no decorrer do processo. Parafraseando Freire e Horton, “o caminho se faz caminhando”. De acordo com Horton, quando fala de seu trabalho da Highlander em conversas sobre educação com Freire, também aprendemos que “todos nós chegamos à conclusão que tínhamos que começar a aprender com as pessoas com quem estávamos trabalhando e que tínhamos que aprender uns com os outros”. (2003, p. 66). Pois, todos os professores são oriundos da rede de Ensino Fundamental e com possibilidades para essa modalidade retornar. Porém, o envolvimento e comprometimento se dão por aqueles que se sentem envolvidos e comprometidos pela EJA e, porque não dizer, “enamorados” como há uma colega que sempre assim se manifesta. Essa aprendizagem depende do envolvimento de todos nesse processo.

É importante salientar que a professora expressa a necessidade de trabalho em conjunto para superação dos obstáculos. Ou seja, temos no último parágrafo da narrativa destaque a dois pontos essenciais: a superação dos obstáculos e o trabalho a ser realizado por todos na instituição. O problema assim colocado assume um caráter de desafio. Essa postura é daquele, como nos mostra Freire, que percebe a realidade como um processo em transformação.

Fica evidente a releitura da formação que a professora faz ao trabalhar nessa realidade. Necessidade de ressignificar seu modo de ver os alunos, de trabalhar com os mesmos, de aprender a aprender com a experiência. Mas, de acordo com Freire, essa capacidade de aprender não deve ser apenas para nos adaptar, “mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (1996, p. 69). Isso, porque nós:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (1996, p. 69).

Ainda, a professora salienta os desafios e conflitos enfrentados entre adolescentes, jovens e adultos que estão na EJA. Fala de suas frustrações e de suas motivações, assim como destaca a necessidade de ouvir e gostar das pessoas que fazem parte dessa realidade. “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas

virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se não os escuto não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo” (FREIRE, 1996, p. 120). Essa é uma das virtudes colocadas por Freire para um verdadeiro professor problematizador.

Saber enfrentar e preparar-se para trabalhar com obstáculos e desafios que a educação nos apresenta é uma especificidade da atividade docente. Pois, se a nossa postura é de uma educação democrática é não de imposição e puramente transmissão de conhecimento, acreditamos que esses sempre estarão presentes em nossa prática. Assim, temos nas palavras de Freire uma maior explicação de nosso entendimento a respeito da narrativa da professora.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (1996, p. 70).

O trabalho em educação requer que tenhamos presente essas dimensões que fazem parte do cotidiano. Não para nos adaptar, mas para buscar a mudança dessa realidade. Entendemos, assim, que não há como trabalhar na educação sem que de alguma forma entendamos que há características próprias dessa realidade das quais não podemos nos eximir.

Segundo a professora “C”:

*“Educar é permitir que as diferenças se unam para tornarem-se mais semelhantes”.*

*Pensar em como me vejo sendo professora da EJA faz com eu pense em uma frase que li certa vez em uma reunião de estudos na nossa instituição, a qual dizia que a EJA “é um campo aberto que não deve ser cercado e assim deverá permanecer para poder respeitar as diferenças”.*

*Por isso, sempre que vou planejar as aulas, começar um novo semestre ou entrar em sala para mais uma atividade letiva, penso nesta frase e me sinto bem, porque sei que, apesar do desafio ser grande, sempre vale a pena.*

*Ser professora da EJA é ser dinâmica, adaptável, flexível, comprometida, respeitadora, amiga, ouvinte, conselheira, educadora e, principalmente, incentivadora para que no final do semestre não se tenha uma grande evasão.*

*Apesar de trabalhar com a EJA desde 2000, é como se cada ano eu estivesse começando, porque sei que muitas histórias novas se encontrarão para acrescentarem-se a minha história de professora. Concluo me declarando ainda “enamorada” pela EJA e afirmando que se um dia essa “paixão” acabar, eu deixarei o lugar para outros que amem e saibam respeitar esse espaço privilegiado de educação.(Professora C).*

Nessa narrativa, percebemos ênfase ao respeito e às diferenças que se apresentam na EJA. A partir da frase de Arroyo, citada pela professora, fica claro

que não podemos esperar uma classe, uma turma de alunos que atendam às expectativas das classes tradicionais de regularidade, de um mesmo nível de conhecimento (como muitos professores desejam), de organização temporal dos conhecimentos escolares pensados para as crianças e adolescentes.

Significa entender que os tempos de aprendizagem são outros, que as histórias de vida são diferentes e que:

Os jovens e adultos estão num outro tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, sua cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, ração, são outros. (ARROYO, 2005, p. 30 e 31).

Por isso, a organização deve ser diferenciada, as metodologias devem ser pensadas a partir desse jovem e adulto. Ou seja, um campo aberto que tenha presente as especificidades da EJA e que os trabalhos aconteçam a partir de suas condições e não somente de sua escolarização. Da mesma forma, a professora expõe algumas qualidades, características do professor da EJA que vão ao encontro dos saberes necessários à prática educativa de um professor que assume uma postura ética de acordo com Freire.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (1996, p. 120).

A professora “D” relata:

*“Trabalho na EJA desde março de 2001.*

*É gratificante e prazeroso trabalhar na EJA, pois tem seu diferencial do ensino regular. Os alunos têm uma característica diferenciada, alguns não tiveram acesso à escola na idade escolar, hoje procuram a EJA para concluir os seus estudos no ensino fundamental.*

*Alguns alunos apresentam maior dificuldade na aprendizagem, mas sempre aprendem algo, e eu aprendo muito com os alunos também, pois trazem uma bagagem de vida sem fim.*

*Os alunos adultos são pessoas vividas que muitas vezes trazem grandes sofrimentos e amarguras, mas no espaço da EJA sempre temos o momento do diálogo onde se comenta e questiona-se sobre assuntos muitas vezes até pessoais.*

*Atuar como professora na EJA é, para mim, algo bom, onde o perfil do professor deve ser diferente, pois necessita saber ouvir e, muitas vezes, orientar para com alguns alunos sobre assuntos pessoais.*

*Mas a EJA tem mudado o seu perfil. Temos recebido alunos jovens que muitas vezes não se adequando a escola regular, são convidados a se retirar da escola e acabam vindo para a EJA.*

*Os jovens têm outra definição sobre o estudo, não levam tão a sério, sempre acreditam que ainda há muito tempo para estudar onde às vezes acontecem os conflitos entre os alunos mais velhos com os adolescentes. E, no meio disso, ainda atendemos alunos de inclusão, são sempre bem-vindos a minha sala aula, com diversas deficiências como cegueira, problemas físicos, problemas graves de aprendizagens por parte de alguns, que já possuem laudo médico.*

*Eu me vejo como professora de EJA que ainda tenho muito o que aprender para trabalhar com alunos “tão especiais”.*

*“A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que completam. 3. Ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983, p. 22).*

A professora “D”, a partir de uma citação de Freire que apresenta, já traz em sua manifestação a necessidade de leitura de mundo que é essencial no processo. Fala-nos do quanto aprende com os alunos, da necessidade de escuta e questionamento. Desse modo, confirma a teoria de Freire que, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (1996, p. 23-24). É a partir da curiosidade, da vontade de conhecer que o professor desenvolve sua criatividade. Pois, quando os referidos professores foram trabalhar na EJA, esta apresentava uma característica com um grande número de adultos em sala de aula e nos últimos anos, vem crescendo cada vez mais a matrícula de adolescentes, fazendo com que os professores novamente tenham que estar constantemente fazendo uma releitura da realidade.

Nessa descrição e análise apresentadas, vimos que os compromissos e desafios do professor da EJA são muitos. Por isso, precisa estar constantemente estudando e buscando possibilidades para desenvolver um trabalho que atenda as diversidades, características e objetivos distintos dos alunos da EJA. Assim, apresentamos também um retrato dessa realidade sob os olhares e sentimentos dos alunos em relação a esse momento de busca e de aprendizagem na EJA.

## 6.2 Como os alunos se veem na EJA

Arroyo (2005), baseado nas leituras de Brunner, problematiza sobre os processos de conhecimento explicativo e interpretativo. Entende que o conhecimento científico explicativo não é adequado para a EJA e, sim, considera assim como nós que a forma narrativa, as experiências de vida os significados dos grupos humanos têm mais a nos revelar. Segundo o autor, “explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los e sistematizá-los” (p. 31). Partindo desse pressuposto, apresentamos as narrativas dos alunos para, de alguma forma, aprender a captar os significados por eles apresentados.

*“Sou aluna da EJA, tenho 15 anos e acho que aqui é meu lugar, porque na escola eu ficava com as crianças e aqui tem pessoas mais velhas com mais experiência que eu. Às vezes tenho vontade de voltar pra escola, pois vim estudar aqui pensando que acabaria os estudos mais rápido. Estudar no eja está sendo muito legal, me vejo com mais cabeça. Os professores são legais, são mais calmos que os outros”. (Aluna J1 - Anos Finais do EF-15 anos).*

*“... No início não tinha vontade, mas com ajuda de alguns professores daqui, botei minha cabeça no lugar e ainda continuo. O lugar é muito bom e os professores também. O conteúdo é muito bem explicado e de fácil entendimento. Concluo que ser aluno da eja é uma responsabilidade e um comprometimento com a eja e professores”. (Aluno L1- Anos Finais EF- 32 anos).*

*“Eu acho que na eja estou bem melhor do que no colégio normal, pois no outro colégio normal, pois no outro colégio eu não fazia nada e rodei 3 anos até que fui expulso e vim para cá com 16 anos. Aqui estou bem melhor, estou estudando e já vou acabar o Ensino Fundamental. Os professores são legais e as aulas são bem melhores”. (Aluno M1- Anos Finais do EF- 17 anos).*

*“A gente aprende bastante, aprende a conviver com os mais velhos. O horário é mais flexível. Os professores são legais e o conteúdo é bem explicado...”. (Aluno N1- Anos Finais do EF- 16 anos).*

*“Eu me vejo como uma aluna dedicada e com grande facilidade de aprendizagem. “... E aqui parece que tudo mudou, eles têm excelentes professores, tem uma ótima qualidade de ensino. Então por isso não posso falar. Os professores, os colegas, são uns amores”. (Aluna I1 - Anos Finais do EF- 16 anos).*

*“Eu parei há 20 anos, mais adorei recomeçar. Encontrei dificuldades mais os professores foram muito queridos e pasenciozo e acho que estou indo bem. Tenho um sonho de ir adiante de poder fazer uma faculdade. Para crescer profissionalmente ...”. (Aluna H1- Anos Finais do EF- 37 anos).*

*“Estou estudando aqui porque gosto, quando solteira não foi possível, agora estou fazendo esforço, porque antes não consegui agora aproveito este momento para estudar, pretendo estudar até que eu possa a receber o diploma, tem dia que eu me sinto um pouco desanimada, mas farei de tudo para alcançar este objetivo, que um tempo antes não pude possuir este tão esperado estudo.*

*Estou me esforçando porque quando eu estudei foi tudo muito diferente, estudei só até a 4ª série queria estudar mais, mas meus pais me tiraram da aula, não sei porque motivo, agora é tudo diferente, faz mais ou menos 46 anos que não estudei mais, já esqueci de muitas coisas, e a minha memória já esta um pouco cansada, mas acho que todos os professores reconhece o que eu sou, estudo porque gosto, ninguém está me obrigando a estudar, gosto de todos os professores e colegas de aula, se Deus quiser vou ter esta oportunidade de ter este estudo tão precioso e delicado”.* (Aluna F1- Anos Finais do EF- 60 anos).

*“Bom a educação é muito boa, mais como vai ser depende da capacidade de cada estudante com um objetivo.*

*Objetivo uma palavra que muitos procuram alcançar mais poucos são os vitoriosos que encontram talvez porque um seja mais convencido do que o outro, ou um é mais inteligente que o outro porque não é verdade.*

*As pessoas da eja variam muito por alguns serem mais velhos e já terem uma experiência de vida maior, e assim poderem perder o medo e passarem o que aprenderam com a vida para os mais novos, que não sabem como é o mundo lá fora e muitas vezes se jogam nele sem saber onde irão cair.*

*Os professores são muito bons, são experientes e vividos e tem história na eja, sei que não é fácil passar pelo o que eles passam de acordar cedo e vim dar aulas para alunos que não se importam com a lição que eles estão nos ensinando, porque tudo que eles estão nos ensinam hoje um dia vamos processar para o futuro lá na frente quando formos procurar emprego.*

*O importante é os alunos lembrar o importante não é o que temos na vida mais quem está nela”.* (Aluno C1 - Anos Finais do EF- 15 anos).

*“Antes de começar a estudar eu não me sentia uma pessoa capaz, achava que não conseguiria aprender as matérias...*

*Agora depois de começar a estudar, eu me sinto uma pessoa muito capaz, participo ativamente das aulas, faço todas as atividades que me são propostas, o que não consigo fazer em aula levo e faço no meu intervalo de trabalho ou pesquisa na internet, no final de semana.*

*O aspecto ruim de estudar para mim é só a minha carga horária que exige bastante dedicação do meu tempo; é que eu trabalho das 13h até as 22h e nos dias em que eu tenho aula eu saio da escola por volta das 10:45h. chego em casa as 11:15, faço almoço e as 12:30 eu já tenho que sair para o trabalho, que digamos de passagem é bem puxado, já que eu trabalho em uma universidade bastante grande, no setor de limpeza.*

*Eu me sinto muito cansada sempre com sono, mas ao mesmo tempo bem realizada por estar progredindo tanto nos meus estudos como no meu trabalho”.* (Aluna D1- Anos Finais do EF- 41 anos).

*“Sou casada, tenho 39 anos, mãe de 2 meninos e voltei a estudar.*

*Me vejo como uma pessoa que tem capacidade de conseguir alcançar meus objetivos e agora com a Eja vou terminar meus estudos de uma forma honesta, digna e bonita.*

*Nesta escola há professoras (es) com dignidade e lealdade para fazer os alunos progredirem, fico feliz por ter conhecido a escola onde estudo e que está me fazendo evoluir cada vez mais.*

*Vim de família humilde, passei por várias dificuldades, principalmente na educação escolar pois meus pais não tinham condições de manter os estudos. Parei de estudar na 4. série. Hoje, após 18 anos sem estudar, voltei aos estudos é graças a EJA que hoje estudo e vou terminar o 1º grau”. (Aluna O1- Anos Finais do EF- 39 anos) .*

*“Estudar no Cemeja é muito bom mais pode melerar mais jovem deveria ficar entra a faixa de idade deles só assim nós maduros de mente e mais sábio poderíamos ficar mais a vontade para nos concentra nas aulas as vezes somos agredidos com palavras que nos machuca ficamos triste mesmo assim levantemos a nossa cabeça e vamos em frente sim é legal vivi assim, me sinto realizada as professoras são ótimas e a diretoria estau sempre pronta para nos ajudar eu aprendi muito ao passar do tempo hoje eu consigo ler os bilhetes que as crianças traz do colégio isso pra mim é mais que um troféu já faz muito tempo que eu estou Estudando e às vezes me pergunto e daí quando você vai compretar o seu ensino meio e sorio eu respondo enquanto ou ter esperança eu não vou desistir estou muito felis obrigado pelo o eja existir e por temos estas profisionau da educação que são maravihlosa”. (Aluna A1 - Anos Iniciais do EF- Pós-Alfabetização- 38 anos).*

*“Estudar no Cemeja é muito bom de mais eu gosto de vir para a escola todos os dias eu me cito realizada por isso estudar é um sonho para mim. Eu agradeço muito todas as professoras eu sou uma pessoa muito feliz porque eu já a prendi a ler um pouquinho eu agradeço todas vocês estudar foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida tenho certeza que um dia vou escrever a minha historia como eu prendi escrever eu tenho um obigetivo na minha vida Deus quizer eu vou conseguir queridas professoras não tenho palavras para agradecer todas vocês e dizer o quanto eu sou grata por tudo que vocês tem me ajudado professora Eliane fiquei muito feliz por receber o seu convite para mim poder falar um pouco do que eu sinto uma pessoa alegre e feliz Já consegui ler e a escrever um pouco mas não quero parar por aqui quero mais professoras eu sei que é difícil mas quero que todas vocês saibam que vou estudar por livre e espontânea vontade não vou estudar obrigada eu tenho uma família maravilhosa todos eles quando peço ajuda me a judam queridas professoras gosto de todas vocês diretoras supervisoras princoipal mente minha professora Márcia e a professora Cecília um abraço do fundo do meu coração para todas peço a Deus todos so dias que me a jude nessa caminhada”.(Aluna B1 - Anos Iniciais do EF- Pós-Alfabetização- 55 anos).*

Ficam explícitas nessas narrativas, as trajetórias de exclusão pelas quais já passaram esses alunos, questão esta já bastante abordada nesse trabalho. Tanto os adultos, porque não tiveram a oportunidade de estudar, quanto os mais jovens que declaram até que foram “expulsos” ou como costumamos dizer, eles mesmos se excluem da escola por não se adequarem às situações diversas que lá ocorrem (reprovação, formas de organização da escola, convívio e conflitos com pessoas de seu bairro...).

Também, parece-nos que fica evidente o esforço que os adultos realizam para conciliar estudo, família e trabalho, assim como o empenho que dedicam para aprender a ler e escrever e concluir o EF. Para alguns, as jornadas são bastante

extensas. Trabalham oito horas diárias, estudam, precisam cuidar dos afazeres domésticos e outras atividades que fazem parte do dia-a-dia do aluno adulto.

Um dos desafios que mais tem nos preocupado, que foi destacado nas vozes dos professores também surge nas vozes dos alunos, o conflito de gerações, se é assim que podemos nos referir à postura e objetivos bem distintos entre adolescentes e adultos, o que tem levado a muitos enfrentamentos no processo de aprendizagem e requer uma intervenção e trabalho nesse sentido.

Dito de outra forma, nas narrativas, a diversidade de valores, modos de viver e formas de pensar dos adultos é relevante para os adolescentes, enquanto que os adultos têm dificuldade de conviver com a cultura (formas de viver e dar sentido à vida) dos adolescentes. Adolescente/jovens mostram em suas falas que reconhecem e respeitam a pluralidade cultural dos adultos, no momento que declaram que podem aprender com a experiência, com a cultura e aprendizado dos adultos.

O adulto quer seu espaço preservado, como apareceu na narrativa da aluna adulta que entende que os adolescentes deveriam estar em outro espaço, e, por outro lado, os adolescentes que se referiram a esse aspecto entendem que há possibilidade de aprendizagem e veem como positivo o convívio com os adultos. Porém, no dia-a-dia não tem sido assim.

Já presenciamos adultos se retirarem da sala de aula e não mais retornarem aos estudos, porque se sentem muito incomodados com a forma como os adolescentes se colocam como estudantes ou “não estudantes”.

Em 2007, realizamos uma pesquisa sobre a idade de ingresso na EJA no Ensino Fundamental, as opções eram: permanecer em 15 anos conforme a atual LDBN ou passar para 18 anos. Tivemos um percentual de mais ou menos 80%, na sua maioria alunos adultos que se manifestaram favorável ao aumento de idade para ingresso na EJA.

La Taille (2009) fala da dificuldade dos professores em lidarem com a população jovem, das características inéditas com que se apresentam. Entende que “ser jovem” que era apenas uma fase de desenvolvimento passou a ser vista como uma identidade.

Dito de outra maneira, os jovens na sala de aula, até um passado não muito distante, consideravam-se alunos. Ou seja, pessoas em fase de

aprendizagem e transição. Hoje, consideram-se antes jovens que alunos. Dão mais valor a idade do que a inserção institucional. Isso coloca em xeque a autoridade dos professores, autoridade essa que possuíam não apenas por serem docentes, mas também – e talvez essencialmente – por serem adultos. As coisas mudaram e parece que os professores ainda não sabem muito bem como gerir a nova situação e estabelecer novos contratos de convívio com seu público discente. (LA TAILLE, 2009, p.98).

Somado a essa questão, temos hoje um adulto que também se apresenta de forma diferente. Aqueles que eram referências para a formação de novas gerações estão perdendo seu lugar para transmitir valores.

As mudanças sociais fazem com que se envolvam em questões práticas do cotidiano, como a busca pela sobrevivência no mundo do trabalho (muitas horas diárias, atualização, aperfeiçoamento, mudanças de local), entre outras questões que levam a um distanciamento da família e a possibilidade de uma convivência mais afetiva. De acordo com Tardelli, “[...] estamos assistindo a um processo mediante o qual os conteúdos da formação cultural básica e da socialização primária são transmitidos sem a dimensão afetiva, como eram no passado” (2009, p.72). Porque não há mais tempo, as pessoas não se dispõem a estarem juntas, cada uma realiza atividades diferentes, não há mais espaço para o diálogo familiar e trocas que contribuem para dar sentido à vida.

Não rara as vezes em que solicitamos a presença de pais para conversar sobre questões que envolvem seus filhos, e estes não comparecem. Outro dia, amanhã, depois e esse dia não chega. Outros que quando ligamos desligam o telefone para não contatar com a instituição, preferem ficar alheios à educação dos filhos e ao que acontece com os mesmos. Temos que reconhecer que essas posturas influenciam nos valores que os alunos adolescentes e jovens vêm desenvolvendo.

Ainda, temos que reconhecer que o adulto que estuda, apresenta uma maior rigidez nas suas relações com o adolescente. A própria rotina que vive, as demandas que deve atender, as dificuldades que apresenta para aprender, faz com que se coloque numa postura de pouca tolerância às necessidades e identidade da adolescência.

Quanto aos professores, recebem muito destaque e relevância no trabalho que realizam, conforme vemos nas narrativas dos próprios alunos. Esse aspecto já tem chamado a nossa atenção em outros momentos quando realizamos avaliações ou em conversas informais com os alunos, o quanto valorizam o trabalho dos professores.

O reconhecimento por parte dos alunos em relação aos professores em parte se dá, porque esses professores demonstram um grande esforço em conhecer e respeitar as especificidades distintas de cada identidade dos alunos com os quais trabalham e interagem no dia-a-dia.

Tanto os professores quanto os alunos dão ênfase a esse aspecto. A aluna de 60 anos diz: *“mas acho que todos os professores reconhece o que eu sou...”*, o aluno jovem também se expressa: *“Os professores são muito bons, são experientes e vividos e tem história na eja, sei que não é fácil passar pelo o que eles passam de acordar cedo e vim dar aulas para alunos que não se importam...”* (aluno de 15 anos), além de outras manifestações expressas nas narrativas.

Conforme nos fala Arroyo (2005), professores reconhecem jovens e adultos com rosto, com história, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo e da periferia. Jovens e adultos que vivenciaram ou vivenciam situações de exclusão, opressão e que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Apesar do não direcionamento da primeira proposta de trabalho para as questões morais e éticas, essas já aparecem em muito contempladas na pesquisa. O objetivo primeiro foi aprofundar o conhecimento sobre a realidade e as narrativas foram muito ricas e nos falamos sobre muitos aspectos que tentamos aqui explicitar e interpretar.

Retomando a pergunta para a questão moral *“Como devo agir?”*? Essa se apresenta na narrativa da aluna L1, pois enfatiza a *“responsabilidade e comprometimento”* que deve ter com os estudos. O aluno C1 diz: *“bom a educação é muito boa, mais como vai ser depende da capacidade de cada estudante com um objetivo”*, fica subentendido que depende da responsabilidade que cada aluno assume para que os objetivos sejam alcançados ou não. Considera que é preciso ter humildade para reconhecer que nenhuma pessoa é mais do que a outra e que somente atingi-se as metas aquela que se propõe a isso, ou seja, sublinha a alçada da subjetividade *“do querer fazer”*.

A aluna O1 diz: *“com a Eja vou terminar meus estudos de uma forma honesta, digna e bonita. Nesta escola há professoras (es) com dignidade e lealdade. Salienta a dignidade, honestidade e lealdade que entende como necessária na relação do*

ambiente educacional. Nos fala de valores que levam a uma “vida boa”, que são éticos.

Para a aluna adulta “A1” que fala de seu relacionamento com os mais jovens relata: *“as vezes somos agredidos com palavras que nos machuca ficamos triste”*. A aluna está afirmando a partir dessas palavras que deve haver respeito para com os colegas. A ação do outro não pode ferir e prejudicar a sua condição enquanto pessoa e estudante.

Para a questão ética nos vem a pergunta *“Que vida eu quero viver”*? Conforme La Taille, “a felicidade depende de estados internos”, da subjetividade, sem descartar as condições objetivas, assim como depende “do fluxo temporal da vida”, também do “sentido existencial” e da “expansão de si próprio” (2006, p.37). Essas características apontadas para o plano ético também estão presentes nas narrativas.

Podemos concordar com a defesa apresentada por La Taille de que a *“felicidade depende de estados internos”*, porque apesar das condições objetivas em que se encontram, os alunos jovens e adultos, que já foi bem explicitada anteriormente, dizem que se sentem felizes:

*“...me sinto realizada as professoras são ótimas e a diretoria estau sempre pronta para nos ajudar eu aprendi muito ao passar do tempo hoje eu consigo ler os bilhetes que as crianças traz do colégio isso pra mim é mais que um troféu...” A1*

*“...eu me cinto realizada por isso estudar é um sonho para mim. Eu agradeço muito todas as professoras eu sou uma pessoa muito feliz porque eu já a prendi a ler um pouquinho eu agradeço todas vocês estudar foi a melhor coisa que aconteceu ... professora Eliane fiquei muito feliz por receber o seu convite para mim poder falar um pouco do que eu sinto uma pessoa alegre e feliz Já consegui ler e a escrever um pouco mas não quero parar por aqui quero mais...” B1*

Da mesma forma, encontramos nas expressões a “transcendência do aqui e do agora”. Os alunos mostram-se no “fluxo do tempo” buscando sentido para a sua existência. Querem ir adiante, querem crescer, têm objetivos, querem dar direção às suas vidas, conseguem trazer aspectos do passado que querem superar e apontam para o futuro. Alguns recortes das citações apresentadas acima que nos levam a essa interpretação e relação teoria e prática.

*“Eu parei a 20 anos mais adorei recomeçar. Tenho um sonho de ir adiante de poder fazer uma faculdade. Para crescer profissionalmente”. H1*  
*“farei de tudo para alcançar este objetivo, que um tempo antes não pude possuir este tão esperado estudo” F1*

*“Eu acho que no eja estou bem melhor do que no colégio normal, ... eu não fazia nada e rodei 3 anos até que fui expulso e vim para cá com 16 anos. Aluno M1*

Outra característica que La Taille nos apresenta que é a necessária “expansão de si próprio”, essa considerada a motivação psicológica a ser necessariamente contemplada para que uma pessoa apresente o bem-estar subjetivo pelo autor. É a consciência que tem de si, de sua existência como ser social, valor que dá a si, que o autor diz ser condição necessária para a busca da vida boa “*é ver a si próprio como uma pessoa de valor*”. (p. 48). É a pessoa se enxergar elevando-se, desenvolvendo-se. Alguns exemplos para ilustrar essa característica:

*“Antes de começar a estudar eu não me sentia uma pessoa capaz, achava que não conseguiria aprender as matérias... Agora depois de começar a estudar, eu me sinto uma pessoa muito capaz” D1*

*“Me vejo como uma pessoa que tem capacidade de conseguir alcançar meus objetivos e agora ... fico feliz por ter conhecido a escola onde estudo e que está me fazendo evoluir cada vez mais”.O1*

É claro que não estamos afirmando aqui que todos os alunos são felizes pelas questões que foram apontadas, porque entendemos, assim como La Taille, que “a expansão de si próprio encontra-se em todos os domínios das atividades humanas” (2006, p. 48). Do mesmo modo, as questões morais que nos remetemos na análise não nos levam a afirmar que as pessoas agem moralmente. “Somente é moral quem assim o quer” (LA TAILLE, 2006, p. 54). Mas, essa pode e deve fazer parte das pautas da educação.

O que pretendemos salientar é que entendemos que cabe à educação trabalhar com essas questões, pois entendemos também que a moral “é um objeto de conhecimento” (LA TAILLE, 2009, p. 225). Por isso, se constitui em objeto de reflexão e pode ser potencializada se estiver presente no universo das pessoas. Da mesma forma, é tarefa da educação se preocupar com as dimensões da vida do aluno.

La Taille sempre enfatiza que se filia à abordagem construtivista e, por isso, “vê no sujeito recursos para superar insatisfações, resolver problemas, sair de situações desconfortáveis ou até mesmo insuportáveis” (2009, p. 79). Ou seja, o indivíduo é

dotado de capacidade que lhe permite encontrar novas formas de pensar e sentir para dar novos rumos à compreensão de mundo e da vida.

Freire que sempre toma a defesa por uma educação problematizadora também defende veementemente o que denomina de vocação do homem a possibilidade de “SER MAIS”, porque este é inconcluso e inacabado. Segundo o autor, devemos partir de um saber fundamental: “mudar é difícil, mas é possível” (1996, p. 79). É preciso, como nos diz na “Pedagogia do Oprimido”, crer no poder criador dos homens. Os homens podem ser mais. “Não que não seja fundamental – repetamos-ter para ser” (1980, p. 86). Porém, é o “ser mais” que leva o homem à humanização.

Nessa análise e interpretação aqui realizadas, fica evidenciada a necessidade de relacionar teoria e prática e que essas não estão dissociadas uma da outra. Tanto a teoria de La Taille como a de Freire possibilitam-nos refletir sobre a realidade. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). E esse não é o nosso objetivo.

Quando nos propomos a estudar os olhares éticos na educação e as possibilidades de trabalhar os conceitos teóricos de moral e ética nas práticas educativas, é porque entendemos que uma não se dá sem a outra. Ao contrário do que muitos afirmam, “teoria é uma coisa, a prática é outra”, ou também é comum ouvirmos, “na teoria é bonito falar, mas na prática é bem diferente”. Esses chavões que se encontram bem presentes na educação nos distanciam da necessária leitura crítica da realidade e do aprofundamento que se faz necessário.

Na sequência, apresentamos as categorias que surgiram na instituição que estudamos e, da mesma maneira, continuamos argumentando-as a partir das teorias que dão sustentação a esse trabalho.

### **6.3 As categorias encontradas na realidade da instituição de educação de jovens e adultos que pesquisamos e estudamos**

A pesquisa realizada direcionou-se no segundo momento para as questões voltadas para as especificidades da moral e da ética. Esse trabalho teve duas etapas. Na primeira etapa narramos a situação escolar que envolve o menino Marcos apresentado por La Taille, conforme já explicado.

A partir da narrativa, os alunos e professores tiveram a oportunidade de avaliar e analisar o que aconteceu naquela escola. Assim, se posicionaram, apresentaram argumentos e posicionamentos a respeito do fato e, também, se manifestaram trazendo outras possibilidades de resolver a referida situação. Ou seja, colocaram-se no lugar de Marcos e das outras pessoas daquela escola.

Na segunda etapa desse processo, pedimos que narrassem algum dilema ou situação de conflito que já tivessem vivido e que escrevessem sobre o que os levou à tomada de decisão, qual foi a principal razão na escolha e se a pessoa tentou se colocar no lugar do(s) outro(s) envolvido(s) na situação que narrou.

Desta última etapa, os alunos, na sua maioria, não conseguiram formular um dilema ou explicitar a situação de conflito que vivenciaram, escreveram sobre alguns fatos que aconteceram. Entretanto, todos os relatos demonstraram o esforço para descrever fatos morais, ou seja, os alunos mostraram sensibilidade com relação aos fenômenos morais.

A partir do trabalho realizado, seguindo as etapas da análise de conteúdo, realizando as inferências considerando o latente, a hermenêutica dos significados e sentidos atribuídos às palavras chegamos a três categorias na realidade da instituição de educação de jovens e adultos que pesquisamos e estudamos quando nos propomos compreender, analisar e interpretar os sentidos da moral ética presentes. Nessas categorias que não foram definidas a priori, distinguiram-se subcategorias que nos auxiliam numa melhor compreensão das características de cada categoria.

### 1- Características de ações morais e éticas que levam a uma “vida boa”:

Os alunos da EJA	
<b>COMPREENSÃO DA VERDADE</b>	<p>1- <i>Eu ia chamar ele (Marcos) pra conversar e ia tentar entender o lado dele tentar saber porque ele pegou o dinheiro e depois devolveu.</i> (Aluna E2-15 anos)</p> <p>2- <i>Eu tentaria entender o menino antes de tomar qualquer decisão precipitada.</i> (Aluno G2-16 anos)</p> <p>3- <i>Eu resolveria apurando os fatos.</i> (Aluno K2-17 anos)</p> <p>4- <i>No lugar da diretora eu conversaria por que não entregou antes quando pegou.</i> (Aluno N2-33 anos).</p> <p>5- <i>Conversar com ele sobre o que aconteceu realmente... Muitas vezes julgamos sem saber o que aconteceu.</i> (Aluna O2-27 anos)</p>
<b>GRATIDÃO</b>	<p>1- <i>Se eu estivesse no lugar da funcionária da cantina eu agradecia ele por ter devolvido o dinheiro.</i> (Aluno D2-23 anos)</p> <p>2- <i>A escola por sua vez deveria elogiar o menino. Marcos que devolveu a nota que não era dele, chamando os pais e parabenizasse pela boa educação do filho,</i></p>

	<p>e pela honestidade. (Aluno P2-55 anos)</p> <p>3-Todos teriam que agradecer Marcos por ter devolvido o dinheiro pois ele fez o que era certo. (Aluno R2-43 anos)</p> <p>4- "... eu devolvi o celular mas hoje me arrependo pois a pessoa não disse nem obrigado. (contando sobre um dilema se devolvia ou não) (Aluna P3-16 anos)</p>
<b>SENSIBILIDADE MORAL</b>	<p>1-E se eu fosse a diretora não o castigaria, já a sua atitude foi correta. E o que deveria ser feito naquela escola era conscientizar os alunos a devolverem o que não era seu, e tal... Assim como Marcos fez! (Aluna A2-17 anos)</p> <p>2- Acho que não fizeram a coisa certa de acusar o menino (Marcos) de ter roubado se ele devolveu. (Aluna C2-38 anos)</p> <p>3-Eu não julgaria o menino e nem chamaria os pais dele. (Aluna E2- 15 anos)</p> <p>4- Eu não julgaria o menino e muito menos chamaria os pais dele os professores e funcionaria estavam errados pois não tentaram entender o menino. (Aluna G2-16 anos)</p> <p>5- Marcos tomou a atitude certa e o colégio a atitude errada. (Aluno H2-15 anos)</p> <p>6- Ele errou depois ele fez certo entregou o dinheiro pro dono ia faltar na caixa do dono. (Aluno Q2-22 anos)</p> <p>7- O Marcos achou a nota de 10 reais e botou no bolso mais entregou na cantina por que ele percebeu que o dinheiro não era dele ele fez o que era certo. (Aluna R2-43 anos)</p>
<b>JUSTIÇA</b>	<p>1- Deveria ser feito o certo não o errado porque o que eles fizeram foi uma injustiça ter chamado os pais do menino. (Aluno H2-15 anos)</p> <p>2- Eu iria botar um processo em quem me acusou, pois ela não tinha certeza nesse caso então foi injusto pois ele achou e não roubou. (Aluno S2-15 anos)</p>

<b>Professores</b>	
<b>COMPREENSÃO DA VERDADE</b>	<p>1-O menino estava devolvendo o dinheiro, ele poderia ter ficado calado, mas na sua percepção ética estava agindo corretamente. Os outros personagens da história é que manipularam a verdade. Assim acontece também no cotidiano escolar, os fatos frequentemente são manipulados e mal interpretados. (A2)</p> <p>2-No lugar da diretora, teria chamado o menino e a atendente para ver a verdade dos fatos. Afinal, a atitude do menino foi nobre. Faltou, por parte dessa equipe, ética. Pois um simples acontecido, virou uma bola de neve: como um telefone sem fio, o acontecido foi distorcido. (B2).</p> <p>3- Investigar melhor o caso, pois com as informações apresentadas não é possível julgar se foi roubo ou não, e mesmo tenha sido, o "ladrão" se retratou, arrependeu-se e devolveu a nota. É preciso também considerar que Marcos era provavelmente uma criança, sua idade pesa sobre o julgamento, afinal, as crianças ainda estão no processo de aprendizagem das normas da sociedade. (C2)</p> <p>4-A diretora deveria ter chamado o menino para saber do ocorrido pela versão dele, o que tinha acontecido. Nesta escola, faltou diálogo e a verificação dos fatos, o que realmente aconteceu. (D2)</p> <p>5- A questão ficou falha na interpretação da funcionária da cantina, pois deveria ter questionado o aluno onde "pegou a nota". E o erro persistiu quando levou o caso adiante mesmo sem ter averiguado antes os reais fatos do acontecido. Cada ação necessita ser avaliada e resolvida antes de ser julgada, imagina a imagem deste menino nesta escola. "Uma boa ação" que consegue deixar "mancha" na sua conduta. Imagina o "estrage" que esta ação tenha deixado no menino". (F2)</p> <p>6) Antes de chamar os pais do aluno a escola falaria com o aluno para saber o que realmente ocorreu, e percebendo que o aluno não havia roubado nada, mas devolvido o dinheiro que achou, falaria com os funcionários da escola para que tivessem mais cuidado com as informações que repassam e devem averiguar os fatos com as pessoas envolvidas. O envolvimento dos pais do aluno só ocorreu porque a diretora só ouviu a versão dos funcionários e não chamou o aluno para que explicasse como o fato aconteceu. Isso deveria servir de exemplo para que não haja julgamento antes de averiguar o que realmente aconteceu, nunca ouvindo só um lado da história e sim falar com todos os envolvidos. (J2-F)</p>

	<p>7-Penso que, em primeiro lugar, procuraria entrar em contato com Marcos e a funcionária da cantina e tentar reconstituir o fato. Depois de uma investigação,..(K2)</p>
<b>GRATIDÃO</b>	<p>1- A atendente da cantina poderia simplesmente ter agradecido a atitude do menino. (B2)</p> <p>2-Eu receberia o dinheiro de Marcos e agradeceria por ele ter sido muito honesto e devolvido o dinheiro. (E2)</p> <p>3-Se fosse a funcionária: no dilema anterior, inicialmente, agradeceria ao menino e elogiaria a sua atitude. Se chegasse aos meus ouvidos que um aluno tomasse essa atitude, elogiaria a sua atitude. Com certeza o chamaria (Marcos) para isso, pois poucas são as pessoas honestas e estas devem ser admiradas. (I2)</p> <p>4- A escola ao invés de elogiá-lo pela atitude correta que teve acabou por prejudicá-lo, acusando-o de ladrão. (D2)</p> <p>5- O bom senso falou mais alto e se ele diz “estou devolvendo” é isso que importa. É uma atitude elogiável. (G2)</p>
<b>SENSIBILIDADE MORAL</b>	<p>1-Ele, até num primeiro momento poderia ter pensado em ficar com o dinheiro, mas devolveu dizendo que não era dele. (B2)</p> <p>2-Se eu tivesse no lugar da funcionária da cantina eu pegaria o dinheiro, agradeceria a Marcos, e tentava achar a pessoa que teria supostamente perdido ou esquecido o dinheiro. (E2)</p> <p>3-Teria feito um registro positivo de tal atitude ao menino, com certeza esse fato me levaria a muitas reflexões e devolveria este valor ao menino, para que comprasse um lanche para ele. (H2)</p> <p>4- A escola, desde a funcionária da cantina, até a direção é que tomaram uma atitude extremamente radical e fora de proporções (D2).</p> <p>5- O bom senso falou mais alto e se ele diz “estou devolvendo” é isso que importa. (G2)</p> <p>6-Cada ação necessita ser avaliada e resolvida antes de ser julgada, imagina a imagem deste menino nesta escola.(F2)</p>
<b>JUSTIÇA</b>	<p>1-Recebendo uma notícias dessas, como mãe, ficaria muito indignada, pois afinal, o dinheiro foi devolvido. (B2)</p> <p>2-Consideraria no caso um erro moral a atitude das demais pessoas envolvidas que o julgaram de forma incoerente ou até porque não, injustamente.(I2-S)</p>
<b>RECIPROCIDADE</b>	<p>1-Se eu fosse a diretora faria um trabalho com os alunos, a partir deste fato, mostrando o quanto é importante sermos honestos e respeitadores, pois o dinheiro que estava ali, pertencia a alguém. E muitas vezes achamos que tudo que está perdido (ou deixado) em algum lugar não é de ninguém. (E2)</p> <p>2-Se eu estivesse no lugar de Marcos questionaria na hora “olha achei dinheiro aqui”, pois aprendi com os meus pais a não pegar coisas de terceiros, agradeço até hoje pela boa educação que me proporcionaram. (F2)</p> <p>3- Como foi o caso de Marcos, pois ele poderia ter ficado com o dinheiro e ninguém daria falta, mas optou por devolver o que não era seu para que a pessoa que perdeu não ficasse prejudicada. (J2-F)</p> <p>4- “... cheguei fui guardar o troco na carteira e então percebi que a moça havia me dado troco para R\$ 50,00, prontamente tomei a decisão de ir até o mercado devolver o troco dado a mais (sei que a menina caixa teria que arcar com o prejuízo). Nós não devemos pegar o que não é nosso, nem compactuar com quem o faz. Devemos ser justos e conscientes de que talvez algo que fazemos afete outras pessoas. (A3)</p> <p>5-“...mas o importante era eles saberem que não temos o direito de pegar as coisas dos outros, mesmo que seja um bombom, mesmo que ele estivesse morrendo de fome como o que pegou alegou.(D3)</p>
	<p>1-Devemos sempre estabelecer o diálogo procurar verificar o que de fato aconteceu para só então tomar as medidas necessárias e cabíveis ao problema. (D2)</p> <p>2-Antes de chamar os pais interar-se muito bem do assunto, conversar com Marcos e a funcionária da cantina sobre o ocorrido. A falha está no diálogo, pois</p>

<b>DIÁLOGO</b>	<p><i>necessitamos em primeiro lugar ter certeza do que realmente aconteceu, pois o que parece neste caso, a ação foi precipitada tanto pela funcionária como pela diretora. (F2)</i></p> <p><i>3-Marcos agiu corretamente, pois devolveu o que não lhe pertencia. Deveria ter feito isso logo que achou o dinheiro e explicado com mais detalhes a funcionária da cantina, pois foi mal compreendido. (J2-F)</i></p> <p><i>4-A escola deveria utilizar deste ocorrido e mostrar o valor de uma boa educação, honestidade, trabalhar os valores morais. Para assim se ter uma melhor compreensão de uma vida mais justa e sincera. (E2)</i></p> <p><i>5-Penso que essa é uma ótima situação para trabalhar em toda escola problematizando a situação, trazendo temas que cercam o nosso modelo de país, o “jeitinho Brasileiro” de levar vantagem em tudo, corrupção, etc. (H2)</i></p>
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **Item 1- Compreensão da verdade (Professores e alunos)**

No entendimento dos alunos e professores temos a necessidade de compreensão da verdade. Se o outro estiver envolvido precisa ser ouvido e os fatos devem ser averiguados e não julgados precipitadamente. Entendem que o outro deve ter espaço para falar e se justificar como no caso de Marcos, caso contrário, podemos incorrer numa injustiça e essa pode acarretar consequências negativas. Defendem a análise do fato com mais cuidado por parte das pessoas daquela escola. Chegaram a denominar a situação da escola quando se expressaram verbalmente sobre o fato como: “palhaçada”, “diretora acusou sem saber certo o que aconteceu”, “precisa apurar”, “funcionária não deveria espalhar”, “injusto”, entre outras posturas.

A partir das características da sociedade atual apresentadas anteriormente com base nos estudos e reflexões trazidas por La Taille, assim como outros estudiosos que o acompanham em sua problematização, nos parece que a compreensão e a verdade não são valores considerados importantes. Pois, numa sociedade onde prevalece a efemeridade, a fragmentação, a superficialidade, esses valores não teriam mais lugar.

Por outro lado, alguns alunos (embora minoria), professores (mais de cinquenta por cento) assim como nós, parecem concordar com La Taille: “com efeito, considerar a verdade como valor não é tarefa fácil nos dias de hoje. Todavia, se a “cultura do tédio” acarreta, como vimos infelicidade, é absolutamente necessário reabilitar a verdade (2009, p. 89). Tanto os professores como os alunos não estão indiferentes à verdade. E, aparecendo num percentual maior entre os professores, também é algo que consideramos importante, pois cabe a eles tornar essas questões como objeto de conhecimento e de reflexão.

O tédio a que se refere o autor, como vimos, é a falta de direção e a falta de sentido-significação para a vida. É quando: “[...] não sabemos bem quais as formas de vida que valem a pena ser vividas, não sabemos bem o que tem valor e o que não tem” (2009, p. 86). É importante saber distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso. Por isso, o valor da verdade deve estar presente entre nós.

É claro que a verdade como um valor aqui apresentada foi direcionada para uma questão mais específica conforme proposta realizada, mas, esse valor perpassa pelas mais diversas instâncias de nossa vida. Somos diariamente submetidos a mensagens dúbias, a informações imprecisas, promessas duvidosas, assim como nítidas investidas de enganação que nos chegam por meios como: publicidade, mídia, política, internet, entre outros. De acordo com La Taille, para sobreviver a esse ambiente equívoco:

Se faz necessária a chamada capacidade de crítica, não entendida como disposição a julgar negativamente, mas sim como vontade de passar o que se ouve, se vê, se pensa e se diz pelo crivo da razão, para debelar possíveis erros, possíveis mentiras, possíveis ilusões. Não há crítica honesta sem amor à verdade. (2009, p. 91).

Nomeamos a subcategoria como compreensão da verdade, porque entendemos que essa é uma característica de ação moral, porque as situações devem ser avaliadas, analisadas para não cometermos injustiças como no caso de Marcos. Do mesmo modo, não compreendendo a verdade podemos fazer opções erradas para a nossa vida e, essa, nos leva à pergunta: “como devo agir”? Agir a partir da verdade, pois:

Sem o valor da verdade, é difícil construir projetos de vida. Tal construção pressupõe sincera tomada de consciência de si e também pressupõe conhecimentos precisos a respeito do entorno natural e social no qual o “eu” vai se mover e evoluir. (LA TAILLE, 2001, p. 95).

Partindo desse pressuposto, podemos nos questionar. É verdade que o consumo dos produtos que nos apresentam diariamente nos levam à verdadeira felicidade, à busca da “vida boa”? É verdade que precisamos expor nossa privacidade para ter visibilidade social? É verdade que precisamos de visibilidade social? É verdade que precisamos comprar celulares, carros, roupas e outros objetos para sermos felizes? Sabemos que mesmo tendo o conhecimento da

verdade, somos passíveis de fazer escolhas e avaliações erradas, porém, sem o conhecimento da verdade o caminho se torna ainda mais nebuloso na busca de significações para nossa vida.

Para a busca de “significação da vida” é preciso pensar sobre si e sobre o meio no qual vivemos. Conhecer, compreender e tomar consciência de quem somos e se o que queremos tem relação com a verdade. Pensar sobre si próprio como nos mostra La Taille, “equivale a tomar consciência de si, consciência da própria história de vida, dos possíveis talentos, dos próprios valores, dos próprios sentimentos, das próprias aspirações, das próprias potencialidades” (2009, p. 88). A busca de sentido para nossa vida perpassa por essas avaliações. Como podemos buscar sentido para a nossa vida sem o autoconhecimento ou sem conhecer e compreender as características da sociedade que vivemos?

Construir sentido para existência implica elaborar projetos de vida, não se vê muito bem como elaborá-los sem conhecer o mundo no qual se vai procurar evoluir: que condições econômicas o caracterizam, que sistema político o rege, que recursos naturais possui, que valores norteiam seus habitantes, que potenciais ele tem, que previsões sobre o futuro são possíveis, etc. (LA TAILLE, 2009, p. 88).

Se não sabemos o que valorizar, se não conseguimos distinguir o que queremos e no que podemos investir, se não temos projetos de vida, aceitamos que: “para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve [...]” (CORTELLA, 2010, p. 25). Assim, ficamos sujeitos às escolhas e prescrições alheias.

Nem sempre dispomos do conhecimento necessário às diversas situações que nos apresentam, e entendemos, assim como La Taille, que a responsabilidade dessa tarefa cabe também às instituições educacionais:

[...] a quem compete o essencial da tarefa de fazer que as pessoas possuam conhecimentos variados são as instituições educacionais: escola e universidade. Digo essencial porque elas não são as únicas responsáveis (2009, p. 97).

Seguindo com La Taille, temos a necessidade de conhecimentos que denomina de “conteúdo” e formas precisas de raciocínio “forma” para desvendar as verdades. “De nada adianta ser capaz de raciocinar bem, mas não possuir conhecimentos que alimentem a reflexão. Mas tampouco adianta possuí-los sem ser capaz de organizá-los de forma a chegar a diversas conclusões” (2009, p. 101).

Além do conteúdo e da capacidade de raciocínio, La Taille nos apresenta também as virtudes: boa-fé, exatidão, paciência, simplicidade e humildade como essenciais para inspirar o amor e respeito pela verdade.

Partindo do princípio de que as virtudes “são qualidades de caráter decorrentes de um trabalho de autoaperfeiçoamento. Estão, portanto, ao alcance de cada um [...]” (2009, p.107). Ou seja, todos nós temos a capacidade de desenvolver essas virtudes se assim desejarmos ou se tivermos espaço para desenvolvê-las. A pessoa de “boa-fé”, para o autor, não mente e não se sente confortável, caso pressentir que o que pensa e afirma não está de acordo com a verdade.

A pessoa inspirada pela exatidão, segundo o psicólogo, “sabe que ideias vagas, raciocínios lacunares, deduções e induções apressadas, definições ambíguas, frases obscuras são obstáculos para a busca bem sucedida da verdade” (LA TAILLE, 2009, p. 109). Ou seja, a verdade não se confunde com a opinião.

A “paciência” explica La Taille, nos permite suportar as frustrações, ter constância e perseverança. “Sentido para vida não se cria do nada e nem de um instante para o outro” (2009, p.113). Essa virtude é bem difícil de desenvolver nos dias atuais. As pessoas esperam que as decisões, os posicionamentos, os resultados, os atendimentos sempre devam acontecer de forma imediata.

Conforme La Taille, a “simplicidade” é a melhor forma de dar conta da complexidade. Conceitos simples, teorias simples nos ajudam a perceber e a revelar a verdade. Acompanhando as demais virtudes que contribuem para chegar e manter a verdade, o autor ainda destaca a “humildade”. “Ser humilde não é se privar de autoestima, mas sim avaliá-la a luz de seu real valor” (2009, p.114). Humildade nesse sentido é reconhecer quando estamos longe do nosso objetivo, quando erramos o caminho.

Freire também toma a defesa de que uma prática educativa deve ser permeada pela verdade. Pois, entende que essa é responsável por revelar as mentiras dominantes, “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (1996, p. 4). A atividade profissional docente ética é questionadora, é investigadora e vai além do que está posto.

O autor entende que diminuámos a distância que nos separa das condições negativas de vida dos nossos alunos, na medida em que os ajudamos a aprender. Pode ser diversos saberes.

Como desocultar verdade escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem, da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas ao noticiário sem que haja tempo para reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China [...] (1996, p. 138-139).

Quando Freire nos fala da “consciência crítica”, traz para a reflexão diversas virtudes citadas por La Taille. Também critica o simplismo na interpretação e resolução de fatos, porque pensar certo “demanda profundidade e não superficialidade” (1996, p. 33). A humildade também é destacada por Freire “viver a humildade, condição *“sine qua”* do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco” (1996, p. 49)

Como vimos, a verdade corresponde ao plano ético, pois nos leva a responder as perguntas: “que vida quero viver”? “Para que viver”? e “Quem eu quero ser”? Dentre as características de ações morais e éticas temos a segunda subcategoria, a “gratidão”, que emergiu nas narrativas dos professores e dos alunos. Essa, segundo La Taille, pode contribuir para o desenvolvimento moral e não necessariamente é considerada uma virtude moral. É o que veremos a seguir.

## **Item 2- Gratidão (Professores e alunos)**

Para La Taille, a virtude para ser considerada como moral “depende dos conteúdos que elegemos para a moralidade” (2009, p. 281). A virtude pode ser moral ou não. É moral quando vista como “dever”. Na sua eleição dos conteúdos morais, estão a “justiça, a generosidade e a dignidade”. Esses, segundo o autor, correspondem às virtudes morais necessárias. Porém, entende que outras virtudes podem contribuir para a educação moral. Dentre outras virtudes que podem ser consideradas pertencentes ao plano moral está a **gratidão**, sendo que essa foi bastante lembrada pelos professores e alunos que participaram de nossa pesquisa.

O autor entende a gratidão como uma qualidade pessoal, porém, não podemos exigir isso do outro:

Não temos o direito de exigir de outrem o reconhecimento agradecido da ajuda que lhe fornecemos, mas tal reconhecimento traduz uma postura universalmente admirada, socialmente valorizada e que certas pessoas consideram, para si, dever moral. (2009, p. 282).

A citação do autor reflete o entendimento de nossos sujeitos da pesquisa, principalmente no que se refere à admiração e valorização da gratidão. Ao mesmo tempo em que La Taille diz que a gratidão não pode ser exigida, valoriza tal virtude e também entende que o trabalho com virtudes é que deve nortear o convívio humano. Adorno sobre essa questão é ainda mais contundente e afirma: “a única relação da consciência com a felicidade é a gratidão: isto constitui sua dignidade incomparável” (1975, p.125). Ou seja, é uma virtude que não pode ser desprezada, pois essa está ligada a outra virtude moral que é a dignidade de uma pessoa. Uma aluna chega a expressar que se arrependeu por ter devolvido o celular que achou, porque o dono não foi capaz de agradecê-la.

La Taille et al. (2009, p. 47) alerta-nos sobre o fato de trabalharmos mais com as mazelas do que com as qualidades pessoais. “Atualmente tanto na sociedade como um todo, quanto na educação em particular, fala-se mais em vícios do que em virtudes, embora raramente se empregue tal vocábulo”. A afirmação do autor é pertinente com a realidade, porque estamos mais voltados para os problemas do que com a valorização das qualidades humanas.

Assim, precisamos desenvolver a sensibilidade do nosso olhar, “mudar as lentes” para não focarmos somente no que nos parece como obstáculos e perceber que, para enfrentar certos desafios, é por outro caminho que podemos seguir, sendo que um deles pode ser o trabalho com as “virtudes”. Cabe a nós desenvolvermos a “sensibilidade moral”, essa destacada por La Taille e pelos nossos sujeitos da pesquisa conforme segue abaixo.

### **Item 3 - Sensibilidade moral (Professores e alunos)**

Como um dos exemplos para falar de **sensibilidade moral**, La Taille (2006), utilizou-se da situação vivenciada por “Marcos”, já citada anteriormente. Mostra-nos que a “sensibilidade moral é perceber questões morais em situações que não tenham tanta clareza” (p.87). Ou ainda, é preciso sensibilidade para perceber a dimensão moral implicada. A situação escolar em que Marcos estava envolvido foi

um dos instrumentos de nossa pesquisa e ficou bem evidente que grande parte dos alunos e professores não se fixaram no roubo de Marcos, perceberam as dimensões boas presentes na situação. Ou seja, tiveram sensibilidade moral e reconheceram o mérito de Marcos, reconhecendo a injustiça cometida.

A falta de sensibilidade, como percebemos, pode nos levar a agir de forma injusta, pode ter consequências negativas no juízo de valor do outro e, conseqüentemente, nas suas ações futuras. Marcos passou por um conflito, por uma tentação momentânea, pegou o dinheiro, porém, arrependeu-se e teve coragem de admitir. Ao realizar esse ato, mostrou “autorrespeito e coragem” (LA TAILLE, 2006, p. 89). Certamente, esse menino ficará desacreditado da moral, pois foi exposto em frente aos demais, sentiu-se humilhado e poderá pensar que a mentira pode ser mais conveniente, caso se deparar com outra situação semelhante.

La Taille (2006) afirma que a sensibilidade moral implica vontade e capacidade de pensar, analisar com mais cuidado os fatos. Não é a falta de conhecimento que faz falta, e, sim, uma análise mais cuidadosa. “Uma bagagem cultural não é necessária para a ação moral (moral não é apenas para especialistas)” (p. 90). É o que confirmam nossos sujeitos da pesquisa. Tanto os alunos jovens e adultos que estão no Ensino Fundamental foram capazes de ir além do visível e perceber que o procedimento adotado pela escola foi inadequado. Da mesma forma, os professores da EJA demonstraram sensibilidade ao analisar a ação de Marcos.

Certamente, muitas situações parecidas como essa estão presentes no nosso cotidiano na educação. Nem sempre as regras nos auxiliam na resolução de dilemas que podem ser morais ou não. Portanto, é necessário o desenvolvimento da sensibilidade, porque estamos constantemente diante de fatos em que precisamos deliberar, escolher o melhor para cada caso, sendo que é preciso decidir bem, tendo como norte uma perspectiva ética ou “uma vida boa, para e com outrem em instituições justas” (RICOEUR, 1990, p. 202). “Viver bem” é o que buscamos.

Cabe salientar que no quadro acima apresentamos alguns exemplos de sensibilidade moral, porém, entendemos que a sensibilidade moral também está presente nas demais subcategorias desenvolvidas. Para aqueles que apontaram a verdade, a justiça, o diálogo, a gratidão, entre outras, também demonstram sensibilidade moral, porque se preocuparam em apurar os fatos e ir além do visível.

Conforme já desenvolvido no capítulo anterior, o “Saber fazer moral: a dimensão Intelectual” requer conhecimento, equacionamento e sensibilidade moral. O equacionamento está baseado no “sujeito de direitos” e a sensibilidade, conforme La Taille (2006), sobre a ideia de “sujeito psicológico”. Sendo assim, a justiça é essencial para o equacionamento e a generosidade para a sensibilidade. Tanto uma como outra “são condições para a ação moral” (p. 95). Uma complementa a outra. A partir dessa consideração, vamos refletir um pouco mais sobre a justiça que também foi lembrada pelos nossos alunos quando analisaram a situação que se desenrolou na escola de Marcos.

#### **Item 4 - Justiça (Professores e alunos)**

Segundo La Taille, a justiça é considerada a maior das virtudes por quase todos os autores que se debruçam sobre o assunto. Aristóteles já dizia que ela boa em si mesma. Outros defendem que sem justiça a vida em sociedade é impossível. “Justiça a mais racional de todas as virtudes, como afirmava Piaget (1932)” (LA TAILLE, 2006, p.61). Mais racional, porque é um tema tanto moral quanto político, que perpassa a esfera pública e privada.

Fazer justiça é dar ao outrem o que é seu de direito, uma lei justa é aquela que é boa para todos. A decisão da escola de Marcos foi injusta, porque não respeitaram a dignidade do menino, expondo-o frente aos demais e acusando-o de ladrão. Assim, se posiciona La Taille (2006), se as pessoas tivessem tido sensibilidade moral, teriam evitado “cometer uma injustiça com esse aluno (colocá-lo no centro das atenções como menino que furta)”. Da mesma forma, alguns alunos e professores da EJA apontaram a decisão e ação como injusta.

Apesar de todos não escreverem sobre a justiça, quando se expressaram verbalmente sobre o caso, ouviu-se: “palhaçada”, “injustiça”, “acusou sem saber ao certo o que aconteceu”, entre outras falas. Essas palavras e o modo como foram expressas nos remetem ao sentimento de indignação diante da situação. Esse sentimento é um dos centrais, segundo La Taille, para impulsionar uma ação moral juntamente com a vergonha e a culpa. “Esses sentimentos mostram-nos que existe algo mais ou menos valorizado por cada um” (TOGNETTA e VINHA apud LA

TAILLE et al., 2009, p. 17). Os alunos conferiram um valor negativo ao fato, demonstrando que a justiça é mais importante para eles.

Pois, a indignação refere-se essencialmente “a um conteúdo moral que estaria em jogo: a justiça”. (TOGNETTA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 19). Assim, também entre os professores tivemos manifestações nesse sentido: “Eu como mãe ficaria indignada numa situação como essa”. Da mesma forma que os alunos, atribui valor negativo para a situação que aconteceu na escola de Marcos.

Segundo La Taille, Piaget elegeu a justiça como objeto de pesquisa e Kohlberg: “a justiça é virtude moral por excelência e não apenas uma entre outras” (2006, p. 24). Isso, porque essa é uma noção incontornável de moralidade.

As pessoas que agem baseadas na noção de justiça procuram avaliar, analisar com muito cuidado antes de tomar qualquer decisão, porque o objetivo é agir fazendo o bem ao outro.

Situações como essas nos ajudam a compreender os valores que as pessoas têm, que tanto podem ser morais ou não. Da mesma forma, ajuda-nos a entender se a indignação é autorreferenciada ou se considera o universo do outro se este tem um direito violado.

Para os professores, é necessário se colocar no lugar do outro, assim temos a reciprocidade.

### **Item 5 - Reciprocidade (Professores)**

Saber colocar-se no lugar do outro. Para Piaget, quando a criança e jovem aprendem a cooperar esse é o caminho para a compreensão da reciprocidade. Também, é importante enfatizar que a reciprocidade baseia-se em relações simétricas, portanto, essas podem nascer e desabrochar no interior da sala de aula e no ambiente educacional.

A reciprocidade baseia-se no respeito mútuo, no sentido de que todo ser humano merece ser respeitado, independente de quem esse seja. Não conheço o caixa do supermercado que se enganou com o troco, não sei de quem é o dinheiro que encontrei, porém, me preocupo com esse outro e consigo me colocar no lugar dele. No momento em que os alunos e professores conseguiram se colocar no lugar

de Marcos e perceber a injustiça houve o sentimento de reciprocidade. Esse sentimento permite relações mais afetivas e humanas por aproximar os sujeitos.

A pessoa heterônoma não consegue se colocar no lugar do outro. Piaget já enfatizava que o ideal moral de reciprocidade é típico de autonomia. A reciprocidade nesse sentido vai além da ação que La Taille (2009) nos fala, “você coça minhas costas que coço as suas”. É a partir da compreensão da reciprocidade que se pode pensar numa moral universalista.

### **Item 6 - Diálogo (Professores)**

Os professores deram ênfase no diálogo, veem nesse uma forma de resolver um dilema, que é por meio desse que se pode chegar à verdade. Para se estabelecer um diálogo é preciso saber ouvir o outro. O diálogo precisa se estabelecer numa relação horizontal e não de verticalidade. Por isso, Freire nos ensina que um dos saberes necessários à prática educativa para aquele que deseja ser ético, é saber escutar: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele” (1996, p. 113). Essa é uma primeira posição de quem deseja estabelecer o diálogo, aprender a escutar o outro, caso contrário, fala-se impositivamente.

Aprender a escutar para poder falar com outro enquanto sujeito e não como objeto do discurso que se pretende dar. É esse diálogo que Freire entende como fundamental para a pedagogia que desenvolveu. O diálogo que se opõe ao antidiálogo, de um sobre o outro. O antidiálogo é acrítico, arrogante, desesperançoso. Aquele que se propõe ao antidiálogo, nos ensina Freire, “faz comunicados e não se comunica” (1983, p. 108).

As ideias do autor expressam que o diálogo verdadeiro acontece com sujeitos dialógicos que aprendem e crescem na diferença, quando se assumem como seres inacabados. Ou seja, ambos têm o poder de criação. Se não for assim, a educação “mata o poder criador não só do educando, mas também do educador”. “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (Freire, 1979, p.69). Assim, a comunicação deixa de ter sentido na vida humana e no compromisso com os homens.

Assim, também temos La Taille citando Piaget “a lição de moral não deve de forma alguma ser proscrita”. O objetivo maior da educação moral é “fazer com que as crianças e jovens conquistem a autonomia, ele preconizava que fosse dado espaço para os alunos falarem, questionarem, discutirem, pesquisarem [...]” (2009, p. 256-257). Ou seja, essa defesa igualmente a de Freire nega um sujeito passivo dominado pelo professor, porque essas atitudes reforçam, de acordo com La Taille, o egocentrismo, o conformismo e a heteronomia.

Porém, tanto na teoria de Freire vemos a defesa do homem como um ser em permanente busca, que não está preso a um tempo reduzido ou a um hoje permanente que pode progredir, como também pelos construtivistas que La Taille se filia (principalmente a Piaget e Kohlberg), “acreditam no progresso da humanidade (mesmo sabendo que ele ocorre de maneira caótica e com uma lentidão exasperante)” (LA TAILLE, 2006, p.21). Contudo, sem o verdadeiro diálogo, sem a reflexão e a problematização que se dão a partir desse, parece-nos que esse progresso fica ainda mais distante e obscuro.

## 2- Características de ações com ausência de autonomia na resolução de um dilema

Alunos do EJA	
<b>SUPERVALORIZAÇÃO DA HIERARQUIA</b>	<p>1- <i>Se eu fosse a funcionária da cantina, eu teria agido do mesmo jeito que a que está no texto agiu. Teria informado a coordenadora da escola, ou a diretora. (Aluna A2-17 anos)</i></p> <p>2- <i>Eu no lugar de Marcos teria falado, para professora. (Aluna B2-28 anos)</i></p> <p>3- <i>Perguntaria porque ele pegou a nota e não deixou onde estava, e daí chamaria a professora a orientadora e a diretora (Aluno J2-16 anos)</i></p> <p>4- <i>Eu avisaria a diretora e voltaria para o meu trabalho. (Aluno M2-16 anos)</i></p> <p>5- <i>Primeiramente entregaria Marcos a professora. Assim como fez a professora que levou o caso até o conhecimento da diretora. (Aluno O2-27 anos)</i></p> <p>6- <i>Como funcionário da cantina entregaria a nota a direção. Apesar de tudo a nota deveria ser entregue a direção da escola. (Aluno P2-55 anos)</i></p> <p>7- <i>Marcos disse, mas eu apenas achei, aquele dinheiro, não roubei. Diretora disse – Não é porque você roubou, é porque você não trouxe ate mim, nos poderíamos ter resolvido. (cria uma historinha- punindo pelo fato de não ter informado a figura de autoridade maior) (Aluno F2–29 anos)</i></p>
<b>PUNIÇÃO</b>	<p>1- <i>Terá que vir todo dia para nós ajudar a limpar a escola todo fim do dia, durante três semanas. (Aluno F2–29 anos)</i></p> <p>2- <i>Eu resolveria com uma punição que eu iria dar a ele por ter roubado a nota. Os pais tinham que ser comunicados, e expulsaria ele da escola, para que a escola não fique mal representada.(Aluno J2–16 anos)</i></p> <p>3- <i>Não chamaria os pais ... Mas daria uma advertência verbal sobre sua</i></p>

	<p><i>atitude. (Aluno N2-33 anos)</i></p> <p><b>4-</b> <i>Na minha opinião foi correto a atitude da escola, se ele roubou a nota de dez reais, foi certo conversar com os pais, porque se deixa quieto outros casos podem acontecer. (Aluna O2-27 anos)</i></p>
<b>AÇÃO MORAL ORIENTADA PELAS CONSEQUÊNCIAS</b>	<p><b>1-</b> <i>Ele roubou a nota de 10 reais porque viu que ninguém estava olhando e colocou ligeiro no bolso. Ele se arrependeu de ter pegado os 10 reais, e devolveu para a garçonete. Porque ele viu uma câmera filmando o local, e quando passassem as imagens iam ver ele pegando a nota de 10 reais. (Aluno I2-21 anos)</i></p> <p><b>2-</b> <i>A aluna narra que estava num ônibus e não tinha troco por isso foi humilhada, ficou com vergonha e ainda pediu desculpas para o cobrador. “Porque se fosse o contrario também faria o mesmo. Porque regras são feitas pra serem cumpridas. (Aluna F3-27 anos)</i></p> <p><b>3-</b> <i>No lugar de Marcos nem devolveria o dinheiro a não ser que visse no momento o dono perdendo porque dinheiro não tem dono. (Aluno S2 –15 anos)</i></p> <p><b>4-</b> <i>Uma vez achei um celular e eu fiquei indeciso se eu devolvia ou não o celular. Minha mãe falou pra eu devolver mas eu não queria devolver, meus irmãos também queria que eu devolvece, eu pensei muito e acabei devolvendo o celular pro dono. No fundo eu fiquei muito arrependido. (Aluna Q3-15 anos)</i></p>

<b>Professores</b>	
<b>SUPERVALORIZAÇÃO DA HIERARQUIA</b>	<p><b>1-</b> <i>A questão 1 fala sobre resolver o dilema, ora, a pessoa responsável por resolvê-lo na escola é a diretora. (E2)</i></p> <p><b>2-</b> <i>No lugar de Marcos eu levaria o dinheiro à coordenadora para que fosse devolvido. É muito difícil para a diretora, porém, se julgar, ela deve ter cuidado, pois tudo vai para o inconsciente da pessoa- elogios e coisas erradas. Ela acabou marcando, pouco ou bastante, dependendo da sensibilidade da criança, a passagem deste aluno pela escola. (K2)</i></p> <p><b>3-</b> <i>A diretora deveria ter chamado o menino para saber do ocorrido pela versão dele, o que tinha acontecido (D2)</i></p>

### **Item 1 - Supervalorização da hierarquia (Professores e alunos)**

Essa subcategoria também se apresentou entre os alunos e professores da EJA. No caso de Marcos alguns, alunos iriam recorrer à autoridade maior na escola para resolver o problema. Entre os professores, o número é menor, mas, também, fica subentendido a responsabilidade da coordenação e/ou direção diante da resolução que se faz necessária.

Mesmo que entendem que Marcos deveria ser ouvido e que a verdade deveria prevalecer, essa tarefa caberia à autoridade maior da escola. Essa realidade nos parece ser muito frequente na educação brasileira.

O professor tem algum problema com o aluno ou mesmo entre os próprios alunos. Esses são encaminhados para a orientadora, supervisora, direção e coordenação resolver. Com quem realmente aconteceu o problema?

Comungamos da ideia (sentimento) de Togneta e Vinha que também presenciaram fatos como esses no momento de suas pesquisas.

Certamente não nos colocamos a favor de maus comportamentos fiquem impunes na escola, mas que haja correções em que aqueles que infringem uma regra desrespeitando alguém possam de fato refletir sobre suas ações e as corrigir com que é de direito. (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 41).

Entendemos que os alunos apresentam essa opção de encaminhamento na referida situação, porque esta é a prática que experienciam há muito nas escolas. O próprio fato de expressarem nas narrativas que foram expulsos da escola já demonstra que o problema foi afastado da escola. Resolvemos de fato o problema no momento que encaminhamos a outros?

Conforme Togneta e Vinha apud La Taille et al. (2009), nesse tipo de situações “estaria resolvido o problema. Claro, o problema dos professores”, ou, talvez, o problema da escola, porque, para o aluno, não é possibilitado refletir sobre a construção de valores necessários. “Infelizmente é assim que se resolve a maioria dos problemas: afastando-os. Como poderão construir o valor da justiça e da generosidade”? (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 40). Também reflete na valorização de si, pois como vimos nos depoimentos “fui expulso”, reconhecem que não são valorizados pela sociedade.

Mais dois pontos sobre essa questão merecem reflexão. Um dos aspectos é o que se refere à autonomia tão conclamada por todos nós que trabalhamos na educação, e outra que se refere à referência do professor como autoridade na sala de aula, na escola.

Encontramos em grande parte dos projetos pedagógicos e regimentos de instituições de ensino a autonomia como objetivo a ser alcançado. A autonomia, como já vimos, não é algo que acontece de um dia para o outro. Temos um longo caminho de desenvolvimento pessoal a percorrer, porém, ações em que as pessoas se afastam do problema estão desenvolvendo sua autonomia? Estamos contribuindo para a construção da autonomia do educando?

Como já vimos em La Taille, o sujeito moralmente heterônomo experimenta o sentimento de obrigatoriedade, porém, os conteúdos que elege são aqueles dominantes em sua comunidade e as regras lhe são exteriores e não elaboradas pela consciência. Da mesma forma, no plano ético, a expansão de si acontece a

partir de pautas dadas de antemão e de cultura e valores alheios. “O heterônomo quer ser o que seu entorno social quer que ele seja” (2006, p. 59). E mais, na moral heterônoma:

Os valores não se conservam, sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos. Assim, há uma relação de submissão ao poder, sendo considerado certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade [...]. (LA TAILLE, 2001, p. 16).

Já o sujeito moralmente autônomo elege e conserva valores. Apesar das mudanças de contexto e pressões sociais, permanece fiel a seus valores e princípios. O sentimento de aceitação ou de obrigação com as normas é interno e se fundamenta na equidade e nas relações de reciprocidade.

Recentemente, em 2011, realizamos uma assembleia de classe com os alunos de nosso estabelecimento de ensino. Dentre algumas questões, discutimos e problematizamos sobre o que consideramos bom e o que deveria melhorar na instituição, além de também refletirmos sobre o que era preciso “para viver bem no ambiente educacional”.

Independente das idades, obtivemos respostas tais como: respeito para com todos, responsabilidade, valorização do espaço, participação nas aulas entre outras. O trabalho foi realizado mantendo-se o anonimato dos alunos. Escreviam sobre o assunto, depois era recolhido e colocado numa urna e novamente distribuído aleatoriamente, para que pudessem ler e depois falarmos e refletirmos sobre as questões apresentadas.

Conforme o que nos apresenta La Taille, essas normas e valores não foram interiorizados e legitimados pelos alunos, porque apesar de apresentarem essas questões como apropriadas para o convívio, não conseguem cumprir, por exemplo, o horário combinado para início das aulas, continuam alguns conflitos entre os adultos e adolescentes, entre outras situações.

Em outras palavras, nossos alunos, principalmente os adolescentes, não são sujeitos moralmente autônomos. A dimensão intelectual, o “saber fazer moral”, aparece evidenciado. Segundo La Taille, o “saber fazer moral” para tornar-se ação, depende do “querer fazer moral”, da energética, dos sentimentos que desencadeiam e movem as ações. “Não há estados afetivos puros, sem elementos cognitivos e

também, não há atividade intelectual sem afetos que a desencadeiem” (2006, p. 143). Saber fazer e querer fazer são indissociáveis.

Considerando que formar para autonomia é tarefa de quem educa, devemos contar também com professores autônomos, capazes de resolver problemas, dilemas e conflitos diários com que se deparam. Se isso não acontece, é a própria autonomia do professor que fica comprometida. De acordo com La Taille, “[...] a construção da inteligência, da afetividade, da personalidade e da autonomia dá-se na interação com o mundo, e, é claro, também na interação com o conhecimento” (2009, p. 140). Sendo assim, cabe também ao professor a busca de um maior conhecimento a respeito da moral e da ética para poder decidir, argumentar e intervir em situações em que lhe é cabível.

Ainda sobre esse tema, temos um dado, uma preocupação que Togneta e Vinha apresentam que nos levam a refletir:

[...] sobre o desenvolvimento moral dos próprios adultos responsáveis pela educação de crianças e jovens. Constata-se, não raro, que muitos educadores ainda possuem altos níveis de heteronomia, pois foram vítimas em sua própria formação de práticas autoritárias, reproduzindo-as. (2009, p. 41).

Podemos considerar que a heteronomia por parte de muitos de nós adultos professores deve-se à reprodução de práticas autoritárias, mas, também, entendemos que essa heteronomia pode estar associada a confusão que se estabeleceu na educação entre autoridade e autoritarismo. Muitos professores não agem diante de uma situação com receio de serem autoritários.

Essa pergunta foi feita por Diogo Dreyer ao psicólogo La Taille, porém direcionada aos pais que não dão limites aos filhos com medo de ser autoritários. Ele responde da seguinte forma: “autoritarismo é impor regras injustas, arbitrarias. É impor regras - mesmo que boas - negando à pessoa que deve obedecê-las a possibilidade de compreender sua origem e sentido” (DREYER, 2010, [http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091\\_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%E7%E3o%20moral%20e%20%E9tica](http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%E7%E3o%20moral%20e%20%E9tica)).

Já a autoridade é outra coisa, explica o psicólogo. “As regras colocadas devem ser justas e devem também ser explicadas”. As ideias do psicólogo expressam que o professor é respeitado pelo aluno, porque ele tem valor quando ele representa

uma figura de autoridade, não porque ameaça ou usa de poder, mas, porque é alguém que comove o aluno e não o deixa indiferente.

Também, se as regras são justas, elas pressupõem o outro. A indisciplina, por exemplo, não pressupõe o outro que tem o direito de estudar, portanto, cabe ao professor como autoridade na sala de aula preservar o espaço pedagógico. Para La Taille:

A relação de autoridade, seja na família, seja na sala de aula, deve seguir essa mesma lógica: os pais ou os professores devem ser reconhecidos como pessoas que detêm conhecimentos legítimos e necessários ao pleno desenvolvimento das novas gerações.<sup>16</sup>

A compreensão de La Taille sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo a que devemos estar atentos, também é tratada por Freire quando nos fala de outro saber necessário à prática pedagógica “ensinar exige liberdade e autoridade” (1996, p. 104). A partir da leitura de Freire, entendemos que a autoridade do professor e a liberdade do aluno não podem ser conceitos antagônicos, pois esses devem ser construídos em conjunto. Na sala de aula o professor é a autoridade. Todavia, não pode e não deve anular a liberdade do aluno.

Esse aspecto, ressaltado por La Taille e Freire, de que o professor é a autoridade na sala de aula deve ser refletido na educação. Pois, acreditamos que “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo de autoridade” (FREIRE, 1996, p. 104). Assim, acabamos nos omitindo ou transferindo para outrem uma responsabilidade que nos cabe.

Para que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se mantenham, a disciplina e os limites devem ser construídos em conjunto. É um esforço que cabe a todos. Acrescentando com o pensamento de La Taille, além de entender as regras, todos devem entender em nome do que agir, de que “princípios” das matrizes de onde se deriva a regra. Entendemos também, assim como Freire, “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (1996, p. 107). Portanto, a autonomia só será conquistada se o aluno

---

<sup>16</sup> (DREYER, 2010, [http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091\\_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%20E7%E3o%20moral%20e%20E9tica](http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%20E7%E3o%20moral%20e%20E9tica)).

participar e se conscientizar. A autoridade do professor deve estar presente, porém, seu exercício não pode anular a liberdade do aluno.

A liberdade do aluno é exercitada quando ele assume decisões e as consequências de suas ações. “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p.106) Se a liberdade do aluno de decidir é anulada, as situações problemáticas chegam às instâncias de punição, conforme alguns alunos de nossa instituição entenderam como a ação mais correta para o caso de Marcos.

## Item 2 - Punição (Alunos)

Alguns alunos resolveriam com uma punição verbal, outros com a expulsão, e outros fazendo com que o aluno, no caso Marcos, tivesse que limpar a escola por vários dias. Ainda, a punição aparece como forma de manter a imagem da escola, *“porque se deixa quieto outros casos podem acontecer”*. (Aluna O2 - 27 anos). Entendemos essas justificações apresentadas como heterônomas, porque também reforçam as relações de coação.

As relações de coação reforçam a dependência do pólo coagido em relação àquele que coage, reforça a desigualdade e também pode reforçar a desresponsabilização por atrofiar o poder de decisão (é o outrem que decide). É por essa razão que ela reforça a heteronomia: o processo de estabelecimento do que é certo, do que é belo, do que é verdadeiro, do que é bom, etc, fica com o pólo dominante e é aceito passivamente pelo pólo dominado. (LA TAILLE, 2009, p. 151).

As relações assimétricas em nada contribuem para a construção da autonomia, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, pois, aquele que obedece acriticamente ou pelo temor da situação “poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das re-presentações de si” (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 40). Dessa maneira, o aluno possivelmente vai reincidir na transgressão assim que tiver oportunidade. O respeito às regras garantido pelo medo não garante a moralidade.

Freire nos diz que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59). Ou seja, não podemos negar o direito do aluno de “SER MAIS”, sendo que a conscientização de que ele é um ser inacabado é exigência

humana para que o aluno se perceba num processo permanente de busca. Caso contrário, não teremos um sujeito moral, mas aquele que age moralmente só quando sofrer pressões externas, ou seja, é um sujeito que se orienta a partir das consequências, como veremos em seguida. Não há desenvolvimento moral, mas, sim, a aprendizagem de um modelo, cópia de modelos externos.

### Item 3 – Ação moral orientada pelas consequências (Alunos)

Percebemos que ação de não roubar, não pegar o dinheiro para alguns alunos, não é porque se estaria “agindo por dever”, por estar fazendo o bem a outro, mas, sim, porque alguém pode ver, pode ter consequências, posso ser acusado. São sujeitos heterônomos que agem “conforme um dever”.

O que importa são os mandamentos e as regras da sociedade. Não roubar está associado à punição, o medo das consequências e não ao ato em si como sendo bom. Nesse caso, quando não houver risco de ser visto ou de ser punido ou algo exterior que lhe impeça de agir, considera correto roubar, mentir, entre outras ações. O ideal de justiça, de respeito e de reciprocidade não faz parte do seu universo. Segue leis morais com medo da sanção. Precisa ser vigiado a todo instante, tarefa essa que deveria ser da consciência moral.

### 3- Características de percepção da atmosfera moral e ética da comunidade, instituição de educação e sociedade

Alunos	
<b>FALTA DE CONFIANÇA NO OUTREM</b>	<p><b>1-</b> Já, se fosse outra pessoa, sei lá qual, poderia ter agido de outra forma. Como pegando o dinheiro, que não era seu, gastando, e não devolvendo e tal...(Aluna A2- 17 anos)</p> <p><b>2</b> -....a nota ela estava ali talvez, se ele não tinha pego outra pessoa teria e ainda teria falado para ninguém...(Aluna B2- 28 anos)</p> <p><b>3-</b> Em um dilema desses, eu pegaria o dinheiro, que estava no balcão, e colocaria próximo ao caixa para que ninguém me acusasse de roubo. Por que se a funcionária pegasse o dinheiro da minha mão, ela iria direto conversar com a diretora para ver o que a diretora iria dizer sobre isso. (Aluno F2 – 29 anos)</p> <p><b>4-</b> Se Marcos não tivesse achado aquele dinheiro outra pessoa ia achar e não ia devolver como Marcos fez. (Aluno H2 – 15 anos)</p> <p><b>5-</b> Se eu estivesse no lugar dele pra ser sincera eu “acho” que devolveria o dinheiro mas não tenho certeza pois estaria correndo um grande risco ao devolver pois todos achariam que roubei o dinheiro.(Aluna G2- 16 anos)</p> <p><b>6-</b> achei o moletom no chão caído daí eu peguei o moletom e levei para onde eu trabalho e escondi na caixa dos plásticos. Até que eu encontrei o dono e devolvi o dono disse se fosse outra pessoa não ia me entregar... (Aluna D3 – 43 anos)</p>

	<p><i>7- Eu e minha esposa estávamos diante de uma caixa de supermercados quando eu vi uma nota de dois reais. Quando o rapaz chegou para nos atender achou que a nota era minha mas eu falei para ele que o dinheiro já estava ali quando eu cheguei no caixa- ele me disse são poucas pessoas que tem essa atitude.(Aluno L3 - 33 anos</i></p> <p><i>8- Um dia eu estava indo para centro de Santa Cruz do Sul quando eu passei perto de um estacionamento de motos, eu vi uma moto (Biz) com uma chave na ignição resolvi tirá-la e entregar em uma farmácia ao lado para ver se era de alguém. E era de um senhor que estava lá, ele me elogiou pelo jeito que fiz e me deu os parabéns por eu ser um rapaz do bem, porque se fosse outro não ia fazer a mesma coisa, ou ia levar junto por sacanagem. (Aluno L3 – 23 anos)</i></p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Professores</b>	
<b>FALTA DE CONFIANÇA NO OUTREM</b>	<p><i>1-Para minha tristeza quando voltei para minha sala e fui pegar o bombom, ele tinha sido roubado, fiquei muito chateada. Até porque eu não conseguia acreditar que os próprios colegas, que viram a aluna me dar o bombom, tinham feito aquilo. Fiquei um tempo pensando no que fazer... quando todos estavam na sala, eu comecei a aula falando em respeito, igualdades e outros valores morais que temos que ter com próximo. E falei do roubo do bombom. (D3)</i></p> <p><i>2-De algum tempo para cá suspeitávamos que alguns alunos estão furtando mercadorias do bar. O que fazer? "...Ficamos decepcionados ao saber do fato do roubo, já que o bar foi criado para atender alunos que vinham sem lanchar antes e o dinheiro arrecadado é usado para os próprios alunos através de melhorias na escola. (F3- F)</i></p> <p><i>3- Assim que chego a diretora “toda a equipe” me chama para conversar. Pediram o que havia acontecido afinal toda comunidade queria saber quem era a professora que tinha ameaçado uma mãe na rua. Levei um susto. Na minha ingenuidade justifiquei que só pretendia fazer o que havia prometido: “Devolver a tesoura”. Aprendi que temos que ter muito cuidado quando lidamos com pessoas. O fato de ter me dirigido a mãe na rua na frente da amiga a constrangeu. (J3)</i></p> <p><i>4- Talvez a intenção de Marcos era evitar que alguém visse a nota “omitindo” que a achou.(G2)</i></p>

### **Item 1 – Falta de confiança em outrem (Professores e alunos)**

A atmosfera social em relação ao outrem está bastante frágil de acordo com nossos alunos e professores, pois encontramos um número bem expressivo entre aqueles que não confiam no outro. Esse é um dado preocupante e que nos mostra que a moral, o dever e a obrigatoriedade estão ausentes em nossa sociedade. Em alguns relatos, encontramos referência a colegas de trabalho, aos alunos, aos pais de alunos, ou seja, a desconfiança interindividual perpassa pelas diversas instâncias da sociedade.

La Taille, em seus estudos, mostra-nos que a falta de confiança no outro é apontada, inclusive, como uma das causas que tem levado ao suicídio. A partir dos estudos de Christian Baudelot e Roger Establet, publicado em 2006, sobre as possíveis causas que levam ao suicídio, o autor explica:

Em resumo, vivemos hoje, um momento de alta na frequência dos suicídios, sendo que tal frequência não está correlacionada a fatores como miséria, pois é nos países ricos que ela está mais presente. Em compensação, a frequência dos suicídios parece estar associada a fenômenos recentes da vida da humanidade, como aumento de divórcios, a associação entre trabalho e poder aquisitivo, a desconfiança entre as pessoas e o abandono de certas tradições. (2009, p. 70).

O autor cita em suas falas e no seu livro um diálogo que teve com Cortella sobre esse tema e que nos serve com um bom exemplo para refletirmos. Há algum tempo quando caminhávamos na rua e ouvíamos passos de outras pessoas, sentíamos alegria, o pensamento que nos vinha. “Que bom!” E hoje, amedrontados o que nos ocorre num momento como esse: “Meu Deus, vem vindo outra pessoa!”? (2009, p. 190). Assim, apressamos o passo, mudamos de direção e fugimos do outro.

A partir dessas colocações, a pergunta que nos vem é: por que isso acontece? “Ora, porque fazemos a hipótese de que é alta a probabilidade de que lhes falte senso moral. Fazemos a hipótese de que há real probabilidade de que suas ações não sejam inspiradas pelo respeito, pela generosidade, pela justiça” (LA TAILLE, 2009, p. 190). Parece-nos que não podemos negar que vivemos um “mal-estar moral”, esse já apontado como uma das características da sociedade atual, no capítulo quatro desenvolvido.

A desconfiança anula a qualidade de convívio, reforça o individualismo e, como vimos, é apontada como causa de suicídio e, ainda pior, quando a falta de confiança em outrem serve para justificar ações que se afastam de um comportamento moral. Alguns argumentam: “todo mundo rouba, também posso roubar”. “Ninguém respeita, também não preciso respeitar”. Não é raro ouvirmos esse tipo de afirmações.

Aquele que age moralmente ou não de acordo com seu entorno social, como já vimos, é o sujeito heterônomo que “precisa confiar nas qualidades morais de outras pessoas para ele próprio adotá-las”. Já para o autônomo, ocorre o inverso, “sua questão moral não está em confiar em outrem, mas antes de mais nada em merecer a confiança de outrem, pois seu autorrespeito ou honra, depende de sua fidelidade para com ele próprio (LA TAILLE, 2006, p. 112). O autônomo seguirá o princípio moral que considera válido, mesmo que seja o único a fazer.

Para mudar essa direção, a educação moral - o dever precisa readquirir sentidos em nossas práticas, “precisamos cuidar da formação das novas gerações, de que dependerão os rumos de tal “aventura” (LA TAILLE, 2009, p.190). A aventura

a que se refere o autor é da aventura histórica da hipermodernidade democrática e mercantil de nossa sociedade.

Tomando como base o exposto, entendemos que a realidade da EJA está numa direção que nos aponta uma tendência maior para características de ações morais e éticas, pois encontramos presente: a compreensão da verdade como um valor, a virtude da gratidão, sensibilidade moral, justiça, reciprocidade, necessidade do diálogo como forma de educação moral e ética. Por outro lado, ainda há uma supervalorização da hierarquia, tanto pelos professores como por parte dos alunos. E, ainda, na fala dos alunos encontramos a punição como forma de resolução dos problemas e a ação moral orientada pelas consequências.

Em relação à atmosfera moral da sociedade, os sujeitos da pesquisa como um todo enfatizam a falta de confiança no outrem. Sentimento esse que parece ser o da maioria das pessoas, conforme estudos da sociedade realizados no capítulo quatro.

Também em relação às primeiras narrativas não houve contradições entre as apresentadas pelos alunos e pelos professores, como vimos. As angústias em relação aos conflitos vivenciados aparecem tanto na fala dos alunos adultos quanto na dos professores.

A partir da descrição, análise e interpretação que realizamos da realidade da EJA e, concomitantemente, da educação e da sociedade como um todo, temos o desafio de, na sequência, refletir sobre o que nos falta, as necessidades para o desenvolvimento dos conceitos de moral e ética nas práticas educativas. Essas, de alguma forma, já se mostraram em muitos momentos que aqui foram problematizados. Porém, vamos explicitar ainda mais a partir do próximo capítulo.

## 7 ENCAMINHANDO REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE TRABALHAR OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Tendo como referência os estudos e questões até aqui apresentadas, conseguimos visualizar algumas características necessárias a uma educação moral e ética.

Considerando que necessidade é o que nos falta, pois, de acordo com o dicionário de Psicologia, “a necessidade é estado de uma carência, da falta de alguma coisa, cujo suprimento se exige” (JASPERS, p. 605). Partindo desse conceito, nos propomos a pensar sobre o que é preciso ultrapassar para que os conceitos de moral e ética estejam na pauta dos projetos educativos? Normalmente, são as necessidades que levam às pessoas à ação. A “necessidade” (privação), como diz Bloch (2006), ensina a pensar.

A partir dos estudos teóricos aqui apresentados, assim como da realidade que estudamos, entendemos que a primeira necessidade que nos cabe é acabar com o silêncio que se instalou na educação em relação aos temas da moral e ética. Frequentemente, há relatos de professores e alunos que descrevem agressões físicas, verbais e morais. Tivemos também presentes nos relatos dos alunos da EJA. Entendemos que todas essas questões estão relacionadas diretamente com os temas pertinentes à educação moral e à ética.

Justificando essa afirmativa, retomamos a teoria de La Taille, com a qual estamos de acordo, e que nos mostra que a obrigatoriedade e o dever são comuns a todas as culturas, sendo que não há sociedade que possa se organizar sem a imposição de alguns valores. Outro aspecto fundamental é entender que a “moral é um objeto do conhecimento. Ela “diz” coisas que a pessoa deve conhecer” (2006, p. 73). Deve conhecer, ou seja, ser objeto de reflexão e não simplesmente ser impostos.

Se aceitarmos as posições teóricas de Piaget, Kohlberg, La Taille e outros que defendem que o **desenvolvimento moral é fruto de construção** que acontece em contextos de interação social, esse é um compromisso da educação. Assim sendo, falar abertamente, claramente sobre moral e ética é necessário, pois conforme La Taille, “moral se aprende e se ninguém fala claramente nela, se ninguém a ensina, é

claro que a sua falta se faz sentir de forma cruel”. Essa parece ser a condição que encontramos em nossa sociedade.

Devemos refletir sobre o que representam as questões que reclamamos comumente senão a falta de valores morais. A moral como vimos, nos leva à pergunta: “como devo agir”? E, os conteúdos da moral aqui expostos, são justiça, generosidade e honra. Nota-se que essas são virtudes morais que faltam aos nossos alunos e também a muitos de nós, profissionais da educação. Devemos nos perguntar então o porquê desses temas não estarem sendo prioridades em nosso trabalho.

Criamos muitas regras e leis e não alcançamos nosso objetivo que é “viver bem”. “Com tanta regra, tanta norma, tanta lei, somente um especialista pode se situar nessa selva legislativa” (LA TAILLE, 2009, p. 192). A verdade é que essas tantas regras não estão correspondendo as nossas expectativas, pois não estão levando os nossos alunos a ações que representam respeito por si e pelo outrem que convivem.

Parece-nos que a maioria das instituições está mais inclinada a trabalhos que levam os alunos a agir “conforme um dever” e não “agir por dever”. Pois, não é raro nos depararmos com ações voltadas a um conjunto de elementos morais prontos, aos quais os alunos devem adaptar-se e submeter-se. Dessa, forma “agem conforme um dever” e não “por dever”.

De modo que, “agir por dever” é sentir-se comprometido a tal. É querer agir bem e não porque tem medo que possa ser prejudicado, medo que seus pais sejam comunicados, medo ser suspenso etc. Agir por dever implica desenvolvimento moral. Nesse caso, é necessário compreender o porquê se deve obedecer. Para a construção da ordem, da disciplina, são necessárias regras que estabeleçam o que é ou não permitido, porém, regras que ordenem e não que dominem.

Ou seja, há regras muito boas e devem existir, mas, quando essas chegam às pessoas somente como forma de controle, temos a dependência ou a “infantilização” da pessoa, como propõe La Taille. Quando se é obrigado (a) a cumprir “mil e uma normas impostas e sendo constantemente vigiada, a pessoa não é levada a desenvolver o sentimento de obrigatoriedade necessário ao dever moral”. (2009, p. 194). Da mesma forma como a pessoa não assume a liberdade de escolha e responsabilidade de seus atos.

Para La Taille (2006), a moral se constitui como objeto de conhecimento e se compõe de regras, princípios e valores. A regra nos diz o que deve ser feito, os princípios, em nome do que as regras devem ser seguidas e os valores são os investimentos afetivos. Ou seja, temos, por exemplo, como princípio “todos os alunos merecem ser tratados com justiça”. Para agir segundo esse princípio, as regras dirão como devo agir para fazer valer esse princípio. Os valores (investimentos afetivos) é aquilo que não nos é indiferente.

Segundo o psicólogo, “tudo pode se tornar valor”, objetos, pessoas, conhecimentos e até categorias morais. Todos nós temos potencialidades para construir senso moral se esses estiverem presentes em nosso meio. Porém, somente é possível atribuir um valor devidamente apropriado para as situações que conhecemos. Se não temos oportunidade de conhecer valores morais, esses não vão se desenvolver.

Assim, todos têm capacidade de escolher critérios para agir, a não ser crianças (ainda imaturas) ou uma pessoa com algum transtorno mental que não pode realizar escolhas e ser responsabilizada pelos seus atos. Por isso, diz-se que uma pessoa é moralmente responsável quando tem liberdade de escolha, quando é capaz de usar a razão para decidir e responsabilizar-se por seus atos.

Por outro lado, a pessoa heterônoma não tem real liberdade de escolha, porque “somente temos liberdade se somos capazes de fazer escolhas racionalmente embasadas” (LA TAILLE, 2009, p. 225). É livre aquele que sabe julgar que não depende de nenhuma autoridade externa. A pessoa heterônoma “tende a não considerar como suas as regras que deve seguir” (2009, p. 266), porque recebe as pautas do agir do entorno que vive.

A pessoa que necessita do outro para escolher, também tem a tendência a não responsabilizar-se por seus atos, porque não se considera livre para escolher. Por isso, alguns acabam responsabilizando o outro pelos seus atos. “Não é raro as pessoas se desresponsabilizarem-se por seus atos colocando a “culpa” seja nos outros, no sistema, nas autoridades, etc” (2009, p. 266). Isso, porque não considera estar agindo livremente.

Sendo assim, há necessidade de se trabalhar no sentido da autonomia nas instituições educacionais. Aliás, é o que todas ou quase todas têm como objetivo em suas filosofias, regimentos e projetos. Falta-nos aprofundar esse tema, trazendo

para as pautas o real significado de autonomia. Seu significado vem de radicais gregos: auto=sozinho, por si próprio nomia=lei. Logo, autonomia é aquilo ou aquele que segue suas próprias leis. É autônomo aquele que é independente, ou seja, que toma suas próprias decisões “sem inferências exteriores”.

A autonomia moral, portanto, pressupõe um sujeito que vá além das pautas dominantes da sociedade em que vive. Que ele não seja simplesmente a reprodução do que está posto, que tenha a capacidade de discernir, escolher. Que se sinta livre e capaz de assim agir, principalmente numa sociedade com características como a nossa vem se apresentando, como vimos no capítulo quatro.

É importante ressaltar que quando se afirma que o autônomo é aquele que segue suas próprias leis, não se trata de um sujeito que segue a sua revelia, que não considera o outro. Pois, estamos falando de autonomia moral e, quem é moral, pressupõe o outro. Ou seja, o sujeito moralmente autônomo é guiado pelo sentimento de obrigatoriedade e “elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais (LA TAILLE, 2006, p. 59). Seus valores transcendem aqueles de sua comunidade.

Ainda, pode-se dizer que o autônomo moral requer para si a liberdade e responsabilidade. Liberdade de dizer não, por exemplo, aos valores de consumo, de individualidade, de violência, entre tantos. Liberdade de escolha entre valores morais e não morais e responsabilidade para assumir as consequências de suas decisões.

Também, guiado pelos princípios de reciprocidade, esse sujeito apresenta disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um, tem a justiça como horizonte. Por isso, enquanto “na heteronomia a referência é outrem como autoridade, na autonomia o outrem é visto é como um par” (LA TAILLE, 2009, p. 237). É daí que surge outra necessidade a ser pensada pela educação, que diz respeito às relações de cooperação.

Nas relações de cooperação, diferentemente daquelas relações em que têm aqueles que decidem e os que obedecem, ambos “em comum acordo, resolvem como se vai agir” (LA TAILLE, 2009, p.150). O poder de decisão é reforçado nas relações de cooperação. É o que contribui para desenvolver a responsabilidade e o comprometimento do sujeito, pois os faz pensar na razão de ser de tais ações.

Entendemos que serve como exemplo um trabalho que realizamos em nossa instituição (já citado anteriormente). Por meio dele, foi problematizado com os alunos em assembleia sobre o que era importante “para se viver bem”, e quais as ações que deveriam ser realizadas quando essas não fossem respeitadas. Um dos alunos (adolescente) se negou a assinar a ata em que estava sendo realizado o registro, porque, assim, ele poderia ser responsabilizado e cobrado, caso não respeitasse o que foi realizado em comum acordo. Percebe-se nessa reação a fuga da responsabilização que nos referíamos anteriormente e que defende também o autor. Apesar de não concordar com o proposto, o aluno não tinha argumentos para sustentar sua posição.

Portanto, “a cooperação possibilita a construção da autonomia” (LA TAILLE, 2009, p. 151). Essa é uma necessidade que se apresenta na (ou para a) educação. A relação de cooperação se estabelece em relações simétricas, entre iguais. Por assim compreendê-la, esse é um dos aspectos que mais nos chamou atenção na realidade que estudamos e trabalhamos, uma vez que somente uma das professoras salientou o “trabalho em conjunto”, na narrativa que apresentou.

Os demais participantes da pesquisa, em nenhum momento, apresentaram a possibilidade de resolução do dilema ou dos problemas e desafios que se apresentam num trabalho de cooperação. Reflexo de nosso trabalho enquanto coordenação, falta de autonomia, desresponsabilização. Há de se pensar sobre isso, pois nossa leitura sobre a proposta realizada é de que, se não conseguimos tomar uma decisão, é com nossos pares que devemos contar.

Ademais, os PCNS propõem o trabalho da ética de forma transversal. Assim sendo, todos são responsáveis nesse processo e não a diretora, coordenadora ou a orientadora. Todos são responsáveis por trabalhar com as questões que envolvem a moral e a ética, a partir de seus conteúdos e de suas respectivas matérias, porque a moral está presente em todas as atividades humanas.

A transversalidade se sustenta a partir de um trabalho de equipe, onde possa se decidir o que fazer, como os temas vão ser abordados, articulando as diversas disciplinas. La Taille, que foi um dos consultores dos PCNS, entende que o engajamento institucional em relação à educação moral,

é da maior importância, pois deve haver harmonia entre o que cada professor diz a seus alunos ser moralmente correto e as formas por

intermédio das quais fala de valores, princípios e regras. Na ausência da educação moral na escola (como costuma ser o caso, hoje), cada professor tende a dar sua “lição de moral” particular, notadamente quando enfrenta problemas como indisciplina e desrespeito. (2009, p. 253).

Até aqui nos detemos a retomar algumas questões que entendemos serem necessárias pensar e problematizar na educação, estas voltadas à moralidade. Voltemo-nos agora às questões que nos remetem à ética. “Que vida quero viver”? “Para que viver”? e “Quem eu quero ser”? Retomando o conceito de perspectiva ética de Ricoeur, “uma vida boa, para e com outrem em instituições justas”. Essa assumida por La Taille e também por nós, nesse estudo.

Conforme essa perspectiva, a moral direciona-se aos deveres e a obrigatoriedade. A ética volta-se para a vida boa, para a busca por algo que faça sentido, ou seja, um sentido para se viver. A partir dessa concepção, além da tomada de consciência para a formação de valores morais e éticos, a pessoa depende também de uma motivação interna para a ação. Ou seja, são essenciais alguns sentimentos que integrem a personalidade (indignação, arrependimento, culpa).

A partir desses sentimentos, é possível perceber o que é valorizado por cada um. A pessoa pode tanto investir em valores morais como não morais. Segundo La Taille, a autoestima é a valorização de si próprio e essas representações podem ou não estarem relacionadas com valores morais. Já o autorrespeito é quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais, quando leva a pessoa a agir moralmente com o outro, sendo esse um valor positivo que atribui a si mesmo.

O que se quer enfatizar é que antes da pessoa considerar o outro, querer fazer o bem, ter a justiça como norte em suas ações, precisa antes estar bem consigo mesmo, sentir-se respeitada. Deve haver “um querer fazer bem ao outro que possa corresponder à justiça”. O “dever” e o “querer” não são opostos, como vimos em La Taille. Para haver conteúdos de valores morais como o bem ao outrem, “nossos sujeitos o fizeram supostamente com vistas a corresponder aos seus desejos por essas virtudes que garantiriam uma espécie de “concordar comigo” ou “estar bem comigo” para, portanto, “estar bem, ou desejar o bem” ao outro” (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 23).

Enxergar-se como ser no mundo, tomar consciência de si próprio, para La Taille, é o que possibilita o voltar-se para a existência e para o significado de estar no

mundo e com o mundo. Dessa forma, o sujeito busca sua própria identidade a partir da convivência com o outro.

Nessa direção, entendemos que uma das necessidades da educação é trabalhar com conteúdos éticos. “Se queremos um sentido ético, ou seja, “ficar bem” por “fazer o bem ao outro”, é com conteúdos éticos que a escola precisará trabalhar” (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 38). Falamos em necessidade, porque entendemos que essa dimensão falta à escola, pois se assim não fosse, não teríamos tantas queixas, conforme já citado nesse trabalho. Na EJA, como vimos, os conflitos são constantes, principalmente no que se refere ao convívio de adolescentes e adultos no mesmo espaço escolar.

Tognetta e Vinha apud La Taille et al. (2009), em pesquisa realizada com cento e cinquenta adolescentes de escolas públicas e privadas, constatam que o senso de justiça desses permanece autocentrado. Sentem-se indignados quando os seus direitos são violados. Portanto, ainda não desenvolveram o senso de justiça em relação ao outro. Parece-nos ser o caso de nossos alunos adolescentes da EJA, pois, como já descrito anteriormente, reconhecem valores morais quando falamos em viver bem, porém, não legitimam esses valores nas suas ações para com o outrem. Ou seja, há necessidade de realização de trabalhos que proporcionem a evolução cognitiva e afetiva, estas indispensáveis à ação moral e ética.

Entendemos, assim, que nossas crianças e jovens possam incluir o outro em seu universo de valores, precisam atribuir valor a si. Assim também é a compreensão de Ricoeur citado por Tognetta e Vinha, “o respeito à dignidade do outro só é possível a partir de um autorrespeito: respeito-me quando sinto que tenho valor”. Por isso, precisa se conhecer, refletir sobre suas ações, seus conflitos, pensar sobre a vida, sobre a sociedade que aí está (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 37).

A perspectiva ética assume o “dever ser” do plano moral quando este é coeso com o plano de expansão individual e se legitima socialmente na convivência com os pares. Um trabalho no sentido ético consiste, portanto, no exercício reflexivo sobre o dever enquanto professor, enquanto alunos, enquanto ser humano na própria busca de sua essência.

Outra necessidade que deve ser considerada em relação aos trabalhos de moral e ética na educação, direciona-se a nossa formação enquanto profissionais da

educação. Além do espaço que deve ser pensado para proporcionar o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos nossos alunos, devemos ter presente que: “não temos formação adequada para lidar com essas questões, pois, apesar de muito comentadas (geralmente com base no senso comum), raramente são estruturadas no currículo de cursos de formação de professores” (TOGNETA e VINHA apud LA TAILLE et al., 2009, p. 38). Essa é uma constatação a que chegamos e que nos levou a esse estudo.

Reconhecer essa ausência de formação, portanto, não deve servir como justificativa para nos isentarmos da realização de tais trabalhos, mas como um desafio a ser enfrentado, uma vez que são esses que nos possibilitam vislumbrar outras possibilidades de ser e estar no mundo com o outro.

Há a necessidade de se pensar, refletir, repensar a moral e a ética não apenas de maneira teórica como uma disciplina afastada de nossa realidade, mas esta no cotidiano educacional. É imprescindível explicitar essas questões dentro da nossa prática, estudar, pois, só assim, vamos aprender e conseguir também com que os nossos alunos aprendam. De modo que, não posso ensinar a alguém algo que não conheço.

A apropriação do professor em relação à finalidade da atividade educacional, a compreensão da realidade, os objetivos que dão sentidos à prática, os valores, os princípios e atitudes a serem desenvolvidas, as consequências das tomadas de decisões perpassam por uma postura ética que se deseja trabalhar na educação. É a tomada de consciência sobre a prática docente.

Em decorrência, o professor também não pode ser aquele que somente cumpre um dever. Entende-se que a ação docente está além do cumprimento de obrigações profissionais as quais são impostas a ele. Precisamos ter presente o questionamento de nosso trabalho sobre os métodos que utilizamos, sobre a forma que se estabelecem as relações e a nossa responsabilidade de questionar-nos sobre o cotidiano e buscarmos significado das nossas ações enquanto expressão do que somos. É assim que vamos tornando-nos éticos. Pois, caso contrário, reforça a tese de Martini (1994) que nos diz:

a insuficiência de argumentação cognitiva e moral sobre a ação educativa associa-se tanto à perda de sua legitimidade (ethos) como à perda da motivação em participar da ação educativa (eros). Sem a conscientização e resgate do fazer e do dizer, com operações constitutivas da ação educativa,

pela atividade de abstração reflexionante, não se estabelecem as condições de legitimação, tanto da ação como do discurso (ethos).

Quando ressaltamos a necessidade de conhecer a realidade de nossos alunos, nos referimos não só à busca de um entendimento do comportamento que não consideramos adequado como os demais, mas das suas condições de vida, da qualidade de relações que vivem, assim como da prática pedagógica como um todo, para que esse conhecimento nos conduza à ação pedagógica e não ao imobilismo.

É esse eros pedagógico, paixão, vontade de agir é que nos impulsiona ao plano ético. Para ultrapassar os obstáculos da simples obrigação heterônoma de ser e estar no mundo, de ser e estar como professor, é necessário atribuímos valor à tarefa docente, buscarmos a expansão pessoal e profissional, que se dá a partir da permanente problematização da realidade e da tomada de consciência do valor que essas têm para nós. De acordo com La Taille (2006), o sentimento de obrigação para com determinados deveres ocorre apenas para quem os internaliza como expressão de valor do próprio eu, traduzindo sua autoafirmação.

Com Martini (2005) que busca inspiração em Heidegger (1946), no momento em que este problematiza o lugar do poeta no século passado e afirma que “os homens são na medida em que há linguagem”, aprendemos também que a linguagem tanto pode limitar como transcender.

Na medida em que compreendemos que as palavras, quando enunciadas nunca dizem tudo e que nós professores assim como os poetas precisamos cuidar das palavras para que elas não sejam nossa limitação, mas nosso risco, na medida em que soubermos usá-las para convidar a pensar. (p. 16).

É preciso pensar sobre a vida, pensar sobre os valores, pensar sobre a necessidade de pesquisa, pensar sobre as atitudes, pensar nas relações, pensar sobre os nossos saberes, pensar sobre nossa identidade, pensar no valor que atribuímos a nós mesmos em nossa profissão, pensar sobre nossas decisões, pensar sobre as diversas esferas de nossa vida. Enfim, há necessidade de se pensar e muito na educação, mas um pensar que nos remete à transcendência e não à limitação. Partindo dessa ideia, encontramos também em Freire muitos “saberes necessários” à prática pedagógica para aqueles que desejam uma ação pedagógica baseada na ética.

A reflexão de Freire é muito enfática quando nos fala da ética universal do ser humano. Essa que deve estar comprometida com a formação humana e com a vocação ontológica do homem de “ser mais”. Por isso, é firme em colocar que o trabalho docente exige uma ética de compromisso na promoção do potencial humano, crítico, político, criativo existencial do ser humano.

Para Freire, a objetividade e a subjetividade devem estar em permanente dialeticidade. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (1980, p. 38). Esse é um saber necessário a nossa prática. Entender que a realidade objetiva não existe por acaso, mas pela ação dos homens e a inversão dessa realidade também é tarefa de todos.

Tanto a teoria de La Taille como a de Freire, enfatizam a necessidade da presença das dimensões cognitivas e afetivas para a verdadeira inserção no processo pedagógico que se deseja ético. Tanto um como outro faz um esforço para nos mostrar a importância e o papel que essas assumem em cada ação e decisão que permeiam o espaço educativo. Cada um fala a partir de sua área de estudo e atuação e, por esse fato, percebemos o quanto esse tema deve ser pensado na construção de uma educação engajada, crítica e ética.

A defesa e concepção a respeito das dimensões da afetividade de La Taille, já bastante explicitada aqui, não nos deixam dúvidas do mérito de tal compreensão. Em Freire, especialmente no livro *Pedagogia da Autonomia*, temos a justificação da vivência da afetividade, quando nos fala de cuidado, empatia, amorosidade, amizade, querer bem, indignação, entre outros. Sendo o nosso trabalho uma especificidade humana, a primeira condição é saber da inconclusão de nosso ser.

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. (1996, p. 144).

Querer bem, conforme Freire, é a disponibilidade à alegria de viver que faz parte do processo de busca. Não é o querer bem mais a um do que ao outro aluno para privilegiá-lo ou prejudicá-lo, nem a obrigação de querer bem a todos de forma igual, mas querer bem o educando na prática educativa e no compromisso que

assumimos com eles. A severidade, a frieza, o distanciamento não nos fazem melhores profissionais.

De acordo com Freire, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 141). Muito pelo contrário, é a experiência pedagógica que desperta, que nos estimula e nos faz desenvolver o gosto de querer bem. É o que dá sentido à prática educativa. Freire nos mostra a importância da amorosidade, mas não é romântico.

Por isso, entende que a afetividade não pode interferir no cumprimento ético do dever de professor, na sua formação científica séria, na sua luta pelo respeito e pela dignidade que faz parte de sua tarefa. A prática educativa é tudo isso que nos diz: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (1996, p. 143). Sendo assim, a educação se faz com gente capaz de criar, comparar, analisar, decidir.

Quando nos fala do cuidado que devemos ter na prática educativa, enfatiza a sensibilidade necessária ao professor, pois “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (1996, p. 42). O gesto do professor pode formar ou deformar. Não só o gesto do professor, mas de todas as pessoas do espaço educativo podem exercer grande influência na vida dos alunos. Como bem nos coloca Freire, a escola é um espaço cheio de gestos significativos que ficam em segundo plano. Ainda é necessário saber,

o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (1996, p. 45).

Em Freire, percebemos também que a responsabilidade ética na forma como nos movemos no mundo, implica a necessária indignação. Quando nos fala que somos seres condicionados por fatores genéticos e sociais e não determinados, pressupõe a existência de um hoje e de um amanhã diferente. Ou seja, é preciso indignação diante das finalidades imobilizadoras do ser humano que neutralizam seu potencial criador. “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (1996, p. 40). O

autor entende que a indignação é o que nos ajuda a estar no mundo por mais tempo. É o que nos mobiliza.

Pode-se constatar que tanto La Taille, Freire, Martini, Tognetta e Vinha, como outros que nos acompanham nessa reflexão, apresentam a necessidade de admitir que o homem pode compreender suas intenções e interpretar o mundo ao qual pertence, a partir de um movimento que vai do social para o individual e que desembocará na base ética e moral do indivíduo.

Voltando a Ricoeur, embora os sujeitos não tenham conseguido desenvolver narrativas com argumentos morais e éticos e argumentar sobre o que seria o eticamente correto e em que princípios morais estariam baseados, o ato de narrar lhes oportunizou a descoberta de situações como reciprocidade, gratidão, justiça e correção, mencionados como verdade. Tudo isso mostra que apesar de haver evidências de heteronomia, tanto nos professores como dos alunos, eles foram capazes de descobrir valores morais por meio de suas narrativas. Essa capacidade mostra, segundo Ricoeur que o homem mesmo nas contingências de sua finitude é um ser que pode agir e descobrir pela reflexão sobre sua ação, quando tenta narrar-se no seu cotidiano, o sentido de sua ação, imputando a responsabilidade sobre sua ação. Esse movimento é que o coloca diante de si mesmo e do outro e o torna capaz de fazer história e buscar uma vida boa com o outro, em instituições justas. Tanto La Taille, como Ricoeur e Freire reconhecem a finitude do ser humano e sua possível culpabilidade e inautenticidade,mas o reconhecem também como um ser capaz de se colocar diante do outro e descobrir em suas narrativas de si e de seu contexto a possibilidade de transcender a essas contingências e aprender, com o outro, a ser capaz de se tornar melhor.Nisso a educação tem responsabilidade de estimular essas narrativas e estimular o aprender a ser mais com o outro.

Em síntese, o que nos falta, é estudar, falar, refletir sobre a educação moral e ética e, assim, reconhecer que a moral é um objeto de conhecimento. Levar os alunos a “agir por dever”, desenvolver a autonomia, a cooperação. Fazer com que os alunos tenham interesse pela vida, pelo outrem e pelo mundo. Na sequência, apresentamos algumas possibilidades que encontramos a partir desse estudo para trabalhar os conceitos de moral e ética nas práticas educativas. Essas podem contribuir para suprir de alguma forma as lacunas que aqui descrevemos e analisamos.

## 8 OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA COMO POSSIBILIDADES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Entende-se que o momento atual em nossa sociedade se apresenta de forma tensa e problemática à medida que vivemos em tempos de transformação social que nos exige novos saberes, novos comportamentos, novas atitudes, vê-se que a escola ainda é o lugar em que a formação de personalidades éticas pode acontecer. Esse é o lugar de maior interação social de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. É onde podem encontrar referenciais e possibilidades de discussão. E, também, de acordo com Puig (2007, apud Arantes, p. 162),

são momentos de dificuldade e incerteza, mas também são tempos abertos a novas possibilidades que nos convidam à criatividade e à mudança. Uma crise é uma oportunidade. [...] Todos juntos podemos derrotar a desesperança e aproveitar as oportunidades para construir formas de vida mais justas e que nos tornem felizes.

No dicionário Aurélio, temos a definição de “possibilidade” como “qualidade ou condição de possível. Acontecimento ou circunstância possível, que pode ser, ter sido ou vir a ser real” (FERREIRA, 2010).

Bloch (2006) nos diz que o mundo em que vivemos e esperamos não é um edifício acabado e concluído, mas uma combinação de realidades e de possibilidades, isto é, um processo aberto. Não é um sistema de estruturas eternamente repetíveis e reproduzíveis, mas uma história aberta, onde acontecem e podem ser realizadas coisas novas. O mundo é, segundo a expressão de Bloch, um **laboratorium possibilis salutis**: não é um céu da perfeição nem um inferno do aniquilamento, mas, simplesmente, uma terra imperfeita, cujas possibilidades estão abertas ao bem e ao mal.

Para Freire (1992), uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades. Não importam os obstáculos para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer, porque dificilmente lutamos e, quando lutamos desesperançados ou desesperados, a nossa luta é suicida. É um corpo a corpo puramente vingativo.

La Taille, que nos possibilitou um conhecimento mais crítico e desvelador da realidade de nossa sociedade, também entende que é possível uma cultura do sentido. Constata que há muitos poréns que podem ser evidenciados. Estes poréns

podem ajudar as novas gerações a penetrar em uma cultura de sentido, podem oportunizar viver uma vida boa. Para o psicólogo, os paradoxos e ambiguidades permitem o movimento, a evolução e a superação.

Após percorrer esse caminho que nos leva a aprofundar as reflexões sobre a moral e ética na educação, retomamos nosso questionamento inicial, pois é a partir desse que desenvolvemos esse trabalho. “Como se caracterizam os olhares éticos na educação e quais as possibilidades de trabalhar os conceitos de moral e ética nas práticas educativas, em especial na Educação de Jovens e Adultos”?

Freire e La Taille, que no decorrer desse caminho nos ajudaram a pensar e crescer em relação ao fenômeno estudado, ampliando nosso campo de observação e nos fornecendo o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar a nossa práxis, nos trazem em seus estudos a necessidade para trabalhar a moral e a ética na educação, assim como apresentam possibilidades.

Cada um fala de tempos diferentes de nossa história e de áreas distintas. Paulo Freire, educador, pedagogo que ficou conhecido a partir da década de 60 por ter criado o método de alfabetização que se constituiu numa grande teoria de conhecimento. A sua teoria conhecida mundialmente se direciona para professores que desejam, assim como Freire, se engajar na construção de um mundo como ele nos diz: “menos feio, menos malvado e mais humano”, e que estejam comprometidos com a tarefa de educar.

La Taille, psicólogo, depois de décadas de estudo em relação ao conteúdo, nos apresentava também com múltiplos conhecimentos que estão situados nesse momento de tanta busca na sociedade em que vivemos em relação ao tema da moral e da ética. Mostra-se da mesma forma insatisfeito e inquieto a respeito “do andar errático de nossa sociedade ocidental”. Toma defesa de valores morais como a justiça, a generosidade e a dignidade das pessoas. Além disso, aponta que duas condições para uma vida feliz é sentir-se evoluindo no fluxo do tempo e atribuir sentido à existência.

Ambos, no nosso entender, ressaltam e aprofundam uma preocupação fundamental que é de nos oferecer condições essenciais para contribuir na realização consciente e crítica na sociedade em que vivemos. Tanto um como outro nos mostram a necessidade de se ter uma visão global do ser humano “afetividade e razão”. Defendem que não há dicotomia entre teoria e prática.

As leituras de mundo dos dois são de uma lucidez e sabedoria que nos auxiliam e muito a querer um mundo melhor, um mundo de mais justiça, uma vida com mais sentido, mais solidária. São críticos em relação ao status quo vigente e nos apontam possibilidades para que não nos acomodemos diante de tais situações.

Os dois autores desenvolvem uma teoria pensando em uma “vida boa, para e com o outrem em instituições justas”. Esse é um desafio que viemos enfrentando, assim como um grande número de escolas e profissionais da educação.

Uma primeira consideração a ser feita quando nos referimos às possibilidades de trabalhar com a moral e ética na educação, que já explicitamos nas necessidades e agora retomamos, é de que essas somente serão vislumbradas, caso as instituições e pessoas que trabalham nessa área entenderem que cabe à educação uma participação na formação existencial de seus alunos, de acordo com La Taille, Freire, Williges e outros autores que nos acompanham nesse estudo.

Assim como os autores, entendemos que as instituições onde as crianças e jovens passam tanto tempo de suas vidas devem se preocupar com as dimensões de vida, “que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas”. Também, porque os conhecimentos transmitidos na escola “são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria” (LA TAILLE, 2009, p. 80). Cada componente curricular tem questões éticas e morais presentes. Se trabalharmos com História com Ciência, fala-se de relações humanas, relações com o meio e há valores presentes, sendo que esses devem ser explicitados e problematizados.

Outra característica que torna possível trabalhar a moral e a ética na educação é partir do princípio de que não sabemos tudo e que devemos aprender a reaprender juntos. A capacidade de crítica que nos é exigida na atualidade não nos permite ficar nas superficialidades, nas emocionalidades, na crítica pela crítica, ou na queixa pela queixa. A capacidade crítica já se apresenta como uma postura moral e ética.

No percurso que foi traçado com a teoria e defesa de La Taille, vimos que a moral não é uma palavra pejorativa que merece repulsa e, sim, que o desenvolvimento moral é necessário e possível. Pois, de acordo com a defesa do autor, a obrigatoriedade é comum a todas as culturas, assim como o dever é um querer conscientemente concebido e livre. Dessa forma, uma das possibilidades de desenvolvimento moral está em trabalhar no sentido de construção da autonomia

das pessoas para que possam valorar e decidir. Que esse dever seja também um querer.

Pode-se constatar que tanto Piaget, Kohlberg, Paulo Freire, Freitag, La Taille como outros, concordam que o conhecimento nasce da nossa capacidade de ação e interação com o mundo e com as pessoas, e que esse precisa ser constantemente lido e interpretado criticamente. Essa concepção também é válida para as questões de conhecimento e desenvolvimento no que se refere à moral e ética. Pois, uma “pessoa moral” é considerada aquela “de ação, livre, dotada de vontade e razão, que é responsável por juízos e ações”.

Como vimos, na realidade de nossa sociedade apresentada por La Taille, assim como para os sujeitos de nossa pesquisa, a ausência da moral se faz sentir em todas as esferas da sociedade. Assim, a educação encontrará possibilidades de contribuir no desenvolvimento moral, trabalhando no sentido de autonomia, para que os sujeitos possam hierarquizar valores, ampliar sua capacidade de julgamento, ter consciência na realização de suas escolhas e posicionar-se diante de tantos conflitos com que se deparam.

Para o desenvolvimento da autonomia, os estudos da psicologia de La Taille (2006) propõem três conhecimentos que levam à ação moral e que devem ser compreendidos: “as regras, princípios e valores”. Esses pertencentes à dimensão intelectual, ao “saber fazer moral”. Além desses conhecimentos, aponta mais três que podem instrumentalizar a ação moral: conhecimento cultural, equacionamento moral e sensibilidade moral. Esses caminhos que podem ser tomados pela educação para o desenvolvimento moral de seus alunos.

O sentimento de obrigatoriedade, conforme La Taille, para tornar-se ação depende, do “querer fazer moral”, da dimensão afetiva, pois a vontade de agir e a intenção com a qual se age dependem dos sentimentos, querer agir. Para aqueles professores que trabalham com criança, os sentimentos de medo e amor, simpatia e confiança necessitam maior consideração. Já quanto aos demais sentimentos, confiança, simpatia, culpa e indignação, continuam presentes por toda a vida. Por isso, mostra-nos a importância da realização de trabalhos pedagógicos, em que esses possam ser fortalecidos ou desabrochados, juntamente com as dimensões intelectuais.

Em relação ao plano ético, as possibilidades de desenvolvimento são encontradas na “expansão de si de próprio”. A pessoa necessita se sentir como uma pessoa de valor para agir de forma ética, além de saber avaliar se está ou não vivendo uma vida boa. Para a construção de uma perspectiva ética, o autor aponta a verdade, memória, conhecimento com sentido. Essas três dimensões “a escola deve trabalhar para tornar possível, para seus alunos, uma cultura do “sentido” (LA TAILLE, 2009, p. 146). Ou seja, a vida sem sentido, o tédio da sociedade atual pode ser vencido a partir do trabalho dessas dimensões.

A verdade, como já vimos, é importante para nos ajudar na procura do sentido para a vida e se apresenta como uma possível forma de nos situarmos nesse universo de dubiedade, de informações imprecisas, duvidosas e confusas. Todos nós temos um compromisso com a verdade. Freire também entende que é preciso procurar a verdade, pois partir do princípio de que sabe tudo é característica da “consciência ingênua”. A “consciência crítica” deseja profundidade na análise dos problemas e reconhece quando lhe faltam meios para a análise de um problema e vai a busca de alternativas.

La Taille nos diz que “não se imagina alguém tendo êxito em conferir sentido para sua própria vida se inconsciente de si mesmo e ignorante das características do mundo que habita” (2009, p. 88). Assim, devemos começar por procurar a verdade em nós. Dessa forma, podemos encontrar o sentido de nosso papel enquanto professores para, então, conseguirmos ajudar os nossos alunos a encontrar a verdade nesse mundo de informação em que se encontra diariamente.

Se a moral, como vimos, nos leva à pergunta “como devo agir”? E, a ética, “que vida quero viver”? Então, devemos nos perguntar se é verdade que queremos ser professores da EJA, do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil. É verdade que procuramos entender as características da modalidade de educação em que atuamos. Tentamos entendê-las e contribuir para mudar o discurso imobilizante, de que nada há para fazer. É verdade que a educação para nós é algo em que acreditamos e que queremos bem. Não há verdade sem um pensar bem.

Para o autor, além do valor da verdade que entende como essencial para dar sentido a nossas vidas, entende também que é preciso aprender “cuidar do mundo”. Segundo o autor, tanto os adultos que foram os jovens revolucionários dos anos 60 e 70 que criticavam a sociedade individualista, de consumo, pregavam ideias de

justiça e paz, como as gerações mais jovens, estão se desresponsabilizando do mundo, sem sentir culpa.

La Taille constata que não há cultura do sentido possível se a miséria persiste e cresce, se o planeta ameaça a ruir, se não houver trabalho para todos, se não houver condições mínimas de se criar projetos de vida, se as pessoas se sentirem impotente. “Ora a potência deve ser reencontrada e isso implica assumirmos nossas responsabilidades de adultos e retomar as rédeas da cultura” (2009, p.86) e da educação. Não esquecendo que investimos valor naquilo que não nos é indiferente. O que tem valor não se descarta.

Dar sentido à vida é também “saber de onde se vem e para onde se vai”. (2009, p.115), essa é outra questão que o psicólogo nos aponta como uma possibilidade, pois é o passado que nos faz compreender o presente e nos possibilita a projeção/concepção no futuro. Não se refere ao passado como conservação ou negação do novo, mas condena o esquecimento. “A escola prepara para o futuro por intermédio da referência ao passado” (p. 119). Ou seja, a escola não ensina a partir de profecias, do que não existe. É na escola que os alunos aprendem teorias, conhecimentos já criados. Saber de onde se veio e para onde se vai.

O conhecimento não é só para servir para alguma coisa como uso instrumental, como há muito vem sendo cobrado dos professores. O conhecimento precisa ser recobrado como possibilidade de enriquecer o ser humano. La Taille insiste que se deve acabar com o divórcio entre conhecimento e sentido.

Para a superação dessa autorreferência “para que me serve isso”, onde vou utilizar esse conteúdo”, o imediatismo, o uso instrumental e autorreferência devem dar lugar ao conhecimento com sentido. Essa superação pode se dar a partir do interesse do aluno pelo conhecimento, pelo mundo, pelos objetos. A tarefa da escola é “ensinar os homens a ter interesses, a como se diz, se interessar por alguma coisa”. (LA TAILLE, 2009, p.141). Vê-se que a tendência da escola hoje é preocupar-se em apresentar os conteúdos de forma atraente, utilizando-se dos mais diversos meios. Porém, esses não garantem o interesse do aluno pelo conhecimento, podem ficar só na atração.

O psicólogo nos ensina que a atração é sempre passageira, enquanto que o interesse é duradouro. Por isso, preocupa-se com o estilo reportagem que invade a

sala de aula, porque os alunos não podem confundir estudo com divertimento. Logo, não são aulas-espetáculos de que nossos alunos necessitam, mas aprender a ter interesse pelo conhecimento que será encontrado nas interrogações que desencadearam a construção de tal conhecimento. Não se pode cobrir o real valor dos saberes veiculados.

Conforme La Taille, para despertar o interesse dos nossos alunos é necessário explicitar “que perguntas motivaram a humanidade a construí-los”?

“A resposta só faz sentido se conhecemos a pergunta” (2009, p.144). Apresentar o conhecimento sem falar das interrogações explica muito da heteronomia intelectual de muitos alunos nos dias de hoje, nos diversos níveis de ensino.

Até bem pouco tempo, a culpabilização pela falta de interesse dos alunos era direcionada ao ensino tradicional, porém, parece que a pedagogia moderna também não desperta o interesse. O autor diz que o ensino sem vivacidade, sem sujeito não lhe traz nenhuma saudade, porém, nem todos os professores do ensino tradicional desprezavam a inteligência e os interesses dos seus alunos. Em síntese, o mais importante é o aluno aprender a fazer perguntas, saber de onde vêm as respostas.

Além do conhecimento e autonomia, sentimentos necessários ao desenvolvimento moral, outro aspecto a se considerar no contexto educativo é o convívio escolar, a atmosfera sociomoral que esses têm como referencial. A qualidade das interações, tanto dos professores entre si como dos professores com os alunos. Há questões que não se aprendem com teoria, mas na experiência das relações. Nesse sentido, é importante vivenciarem situações de respeito, tolerância, diálogo, cooperação, entre outras virtudes importantes para o convívio.

Em algum momento, abordamos sobre a ênfase que se dá às mazelas da escola em detrimento das virtudes que devem ser evidenciadas. La Taille entende que trabalhar com as virtudes é uma possibilidade que se apresenta para a educação, pois as virtudes nascem e evoluem na práxis.

Trabalhar com sentimentos não é recomendável, conforme La Taille, pois podemos “adentrar’ a intimidade dos alunos” (p. 280). Podemos expô-los, podem se sentir humilhados quando tiverem que falar de si e não temos competência para trabalhar com aspectos psíquicos dos alunos que possam surgir. Já as virtudes

permitem aos alunos pensarem sobre seus sentimentos e representações de si. Esses sentimentos se expressam no convívio social.

As possibilidades também estão numa escola democrática ou na democracia na escola, uma vez que da forma como estão organizadas nossas escolas, não há democracia em todos os aspectos. As assembleias de classe, escolares são recomendadas por La Taille, entre outras formas de trabalhar democraticamente.

Uma forma de se opor à cultura da vaidade, tão presente em nossa sociedade, é dar aos alunos a oportunidade de refletir sobre a moral “de entrar em contato com reflexões éticas buriladas ao longo da história, de discutir dilemas, de participar de decisões coletivas, etc., apresentar a eles alternativas outras de pensar e de agir” (LA TAILLE, 2009, p. 274). Temos muitas possibilidades para levar os nossos alunos a agir com autonomia moral, como vimos.

O trabalho com dilemas, com virtudes, filmes, textos é eficaz. A própria tragédia grega é rica de significações para trabalhar as questões éticas. As narrativas são uma possibilidade. Os conteúdos de cada disciplina nos proporcionam elementos ricos para trabalhar com valores e com a ética. Temos também os PCNS que nos trazem várias alternativas.

Não esquecer que os princípios são mais importantes do que as regras, pois sentimentos como a simpatia, a generosidade, a sensibilidade moral, por exemplo, não nascem das relações de autoridade. Essas desabrocham espontaneamente no convívio e nas relações que se estabelecem. Sendo assim, precisam ser acolhidos e valorizados.

Com Freire, aprendemos, reaprendemos e reafirmamos que a ética não é uma “disciplina filosófica afastada da realidade” e, sim, que a ética ou a falta de ética está presente em todas as nossas formas de ser e de agir na escola. Decorre desde um simples gesto que realizamos ao entregar uma nota ao aluno não o expondo frente aos demais, na forma como os recebemos, como nos comunicamos, como valorizamos seus saberes, os conteúdos que escolhemos para trabalhar, enfim, a ética está inseparável da prática educativa.

As possibilidades de agir com eticidade estão ao alcance de cada um de nós. Dependem das ações, das decisões, da forma como nos conduzimos, de como nos dispomos a conhecer e realizar uma prática baseada na ética. Pois, conforme Freire,

a melhor maneira de lutar pela “ética universal dos seres humanos” é vivê-la na prática.

É possível ser ético na nossa prática quando “compreendemos e aceitamos a inconclusão do ser humano”. Tanto o aluno como o professor são presenças no mundo, são sujeitos que podem mover-se, que podem decidir, avaliar, valorar, constatar, que podem transformar. “Significa reconhecer que somos seres condicionados e não determinados” (1996, p. 19). É entender que fazemos parte da realidade social, histórica e cultural, que essa não está e não acontece naturalmente. Somos nós os responsáveis por nos adaptarmos ou mudarmos.

Se a nossa postura é de adaptação, reforçamos os discursos imobilizantes de que nada há para fazer e assim agimos, como diz Freire, para treinar o aluno e não para formar. Ou seja, o professor ético cria possibilidades para a produção e construção do conhecimento e não os transfere para o aluno.

A possibilidade ética na produção e construção do conhecimento está em reconhecer e possibilitar que o aluno aguçe sua curiosidade, que descubra suas capacidades, que desenvolva e reforce sua capacidade crítica, que faça crescer o gosto em arriscar-se e aventurar-se além do que está posto.

“A tarefa docente não é apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p.27). Pensar certo, como nos fala Freire, e mesmo que às vezes se pense errado é o que possibilita ao professor a necessária criticidade. É quando consegue aprender e ensinar fazendo a relação com o contexto, com a realidade da cidade, bairro, país. Relacionar a teoria, o conteúdo com a prática. Pensar certo não é arrogância de quem sabe tudo, mas de quem também entende que deve duvidar de suas certezas. É aquele que entende que pode intervir no mundo e, ao mesmo tempo, ir conhecendo-o.

Segundo Freire, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (1996, p.33). Participar da formação moral do educando pressupõe respeitar seus saberes, suas convicções e, ao mesmo tempo, entender que mudar é uma possibilidade e um direito de cada um.

O professor de história, por exemplo, no momento em que trabalha um período “x” poderá problematizar sobre os valores e convicções daquele período, o porquê, para que, quais os interesses que moviam tais ações, enfim, essa é uma forma de

educar moralmente. É a partir desses conhecimentos que o aluno poderá comparar, valorar, escolher, decidir e romper.

Porém, se o professor simplesmente se coloca como um transferidor de conhecimento da história, fazendo com que o aluno memorize, não está participando de sua formação moral e também não está sendo ético, pois está negando a possibilidade do aluno conhecer de onde veio e a razão de ser do mundo hoje. Ou seja, é possível ser ético e trabalhar na formação moral do aluno se não ficarmos na superficialidade dos fatos, dos temas e dos conceitos.

Por isso, a possibilidade de ser ético, além da forma como trabalhamos e exploramos o conteúdo, está também, como nos mostra Freire, na escolha dos conteúdos que serão trabalhados.

O estudo de Freire nos leva a entender também que os caminhos éticos não serão encontrados quando nos colocamos de forma autoritária em frente aos alunos. Do mesmo modo, também não estarão presentes quando abrimos mão de nossa autoridade em favor da licenciosidade, conforme já explicitado anteriormente. A disciplina implica o respeito à autoridade do professor, assim como o respeito que o professor deve à liberdade do aluno. A disciplina assim posta não transgride a dignidade de ambos que deve ser preservada.

O professor ético respeita os alunos, sua dignidade, seus direitos, sua identidade que está em formação, os “conhecimentos de experiência feitos”. O professor ético sabe que não pode “subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (1996, p.64). Isso, porque, sendo ético, o professor é crítico em sua prática e encontrará possibilidades para superar o saber ingênuo do aluno, por meio da curiosidade epistemológica. Esse caminho não se dá por meio de ironias, discriminação ou pela arrogância do professor, e, sim, através de uma prática docente humana e formadora.

Essa prática docente formadora e humana exige o “cultivo da humildade e tolerância” (p. 67), porque sem essas virtudes não chegamos a compreender e respeitar o “papel da ignorância na busca do saber”, esse que deve ser superado com o aluno. Também são essas virtudes que nos ajudam a gostar do que fazemos e nos ensinam a conviver com os diferentes e o que nos faz estarmos mais comprometidos com os alunos e com o processo formador.

A humildade e tolerância de que nos fala Freire, também se evidenciam quando o professor faz uma leitura crítica da realidade em que ele atua, a fim de reconhecer as características da modalidade em que se dispõe a trabalhar. Pois, o professor que deseja que todos os alunos estejam no nível de conhecimento que ele supõe como certo, que põe suas expectativas adiante do que o aluno pode dar e superar, também não respeita o outro. A leitura crítica da realidade implica uma avaliação crítica da própria atuação. Em muitas situações, é preciso humildade para reconhecer que o caminho que tomamos não é o certo.

Continuando a reflexão com Freire, compreendemos que a atuação ética implica aceitar que sempre é possível mudar “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (p. 84). Sendo assim, o professor que entende que não existe nada a fazer, nada a mudar se coloca contra a vocação de “ser mais” do ser humano. Inclusive, nega a condição de “ser mais” da (ou na) sua própria atuação.

Da mesma forma que La Taille nos ensina que as ferramentas não podem se sobrepor à prioridade da educação que é o conhecimento e a curiosidade do aluno, Freire também demonstra sua preocupação nos dizendo que antes de pensarmos nas técnicas, materiais, métodos, o professor deve estar “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (p. 86). Curiosidade que deve se dar para além da informação. Querer conhecer cada vez mais, para dar sentido a sua vida e não somente para utilização imediata como já nos mostrou La Taille.

Sabemos que, ao trabalhar a moral e a ética em nossas escolas, não vamos transformar a sociedade, mas podemos mostrar que é possível mudar. Podemos contribuir com pequenas mudanças, desde nosso espaço escolar até relações familiares, sociais, amizade e trabalho. Podemos contribuir para que muitos encontrem um sentido para suas vidas e reconheçam o quanto uma atitude moral e ética pode significar e fazer diferença na qualidade de vida de todos nós.

Essas são algumas possibilidades de pensar uma prática educativa que se quer de forma ética a partir das concepções de Freire. Cada leitura que se faça nos fornece mais elementos a serem refletidos. E, com certeza, cada leitor poderá se enriquecer ainda mais e encontrar outras alternativas que aqui não foram

explicitadas. Mas, partindo das questões aqui apresentadas, já temos contribuições muito férteis para realizarmos nossa prática na direção da eticidade.

Sabemos também que estamos expostos à transgressão ética, como nos mostra Freire. “A transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude” (1996, p. 17). Assim sendo, as possibilidades como vemos, são muitas. Bloch (2006) diz que o mundo não é um céu da perfeição nem um inferno do aniquilamento, mas simplesmente uma terra imperfeita, cujas possibilidades estão abertas ao bem e ao mal. Assim, também para a educação, cabe a nós a escolha das possibilidades que desejamos seguir.

Há muitas coisas novas que aqui apresentamos? Talvez não! Mas, como bem nos colocam os dois autores que de uma forma brilhante retomam essa questão, que a princípio deveria ser tão óbvia e, ao mesmo tempo, tão esquecida pela educação. A consciência crítica é aquela que face ao novo, não repele o velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 1979, p. 41).

E La Taille sobre esta questão se expressa:

Devemos ter, portanto, cuidado em “não reinventar a roda” a cada década e cair na ilusão de que se está “revolucionando” a educação, que mais precisa de seriedade, memória e paciência do que constantes guinadas didáticas. E, se há um “crepúsculo do dever” até mesmo entre os quatro muros das escolas, tal fato se deve antes a seu “silêncio” do que à falta de alternativas educacionais viáveis, pois baseadas em conhecimentos- eles mesmos- pacientemente acumulados. (2009, p. 275-276).

Conforme já enfatizamos, vivemos num mundo de possibilidades de fazer ou não a história, de sermos sujeitos ou objetos, de agirmos conforme um dever ou agir por dever. Possibilidade de procurar dar um sentido para nossa vida e para a nossa prática, assim como podemos nos acomodar. É possível tomar consciência de mim como ser humano vivendo com os outros, assim como é possível optar por viver na individualidade e a competitividade. Temos muitas possibilidades, concretizá-las ou não depende de nós.

Por ora, cessamos parafraseando Freire, “gosto de ser gente porque, sabendo que as condições materiais, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (FREIRE, 1996, p. 54).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Mínima Morália*. Venezuela: Monte Avila Editores C.A, 1975.
- ALBORNOZ, S. G. Pluralismo ético e educação: uma introdução ao debate. In: \_\_\_\_\_. *O exemplo de Antígona*. Ética, educação e utopia. Porto Alegre: Movimento, 1999. p. 59-104 (5 ex. BC).
- \_\_\_\_\_. *Ética e utopia*. Ensaio sobre Ernst Bloch. 2.ed. Porto Alegre/Santa Cruz: Movimento/Edunisc, 2006.
- APEL, Karl O. O desafio da crítica total da Razão e o Programa de uma Teoria Filosófica dos Tipos de racionalidade. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 23, mar. 1989, p. 67-84.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo; Moderna, 1996.
- ARROYO, M.G. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. SO: n. 1, p. 9-21, abr. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2005.
- AZEVEDO, F. de et al. *História da educação no Brasil*. Período da segunda república. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- BANNELL, R. I. *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMANN, Z. *Ética pós-moderna*. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- BEISIEGEL, C. de E. *A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: Ética e Educação Moral*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BLOCH, E. *O homem como possibilidade*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Princípio esperança* (1959). Trad. bras.: Rio: Contraponto, Vol. II e III, 2006.

\_\_\_\_\_. *Princípio esperança* (1959). Trad. bras.: Rio: Contraponto, Vol. I, 2005.

BRANDÃO, C. R. *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de Educação Popular*. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org). *O educador: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Parecer nº 6, de 07 de abr. 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 3, de 15 de jun. 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Parecer da CNE nº 11, de 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela lei 9394 de 20 dez. de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Lei 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1994. 137p.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro). Apresentação Esther Grossi. 2.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 1999. 104p.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF. 1998. 436p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível pelo site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13690&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Programa Jovem Urbano. Conhecimento e oportunidade para todos. Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materias&tipo=Conteudos&cod=13>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Fóruns EJA Brasil. MEC/SECAD. <<http://www.forumeja.org.br/brasil>>

BRASIL. Fóruns EJA Brasil. MEC/SECAD. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Relatório%20Final.pdf>>.

CORTELLA, Mario Sergio. Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CURY, C.R.J. Parecer da CNE/CEB 11/2000, de 10 mai. 2000. Relator Conselheiro. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>.

DICIONÁRIO Informal. Significado de autonomia. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=autonomia&id=18258>>. Acesso em: 21 jul. de 2011.

DREYER, D. A imposição moral e ética. Educacional (online). Disponível em: [http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091\\_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%20moral%20e%20etica](http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%20moral%20e%20etica)>. Acesso em: dez. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B.. *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências*. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, M. (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. 248p.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUSSERL, E. *Meditações cartesianas: introdução a fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>.

LA TAILLE, Y. de. *Formação Ética: Do Tédio ao Respeito de Si*. POA: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. *Nova Escola*, São Paulo, n. 213, p.26-30, jun/jul. 2008. Entrevista concedida a Amanda Polato.

\_\_\_\_\_. Pensando a Ética. *Extra-Classe*, POA, n. 111, p. 4-6, mar. 2007. Entrevista concedida a Gilson Camargo.

\_\_\_\_\_. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. POA: Artmed, 2006. 150 p.

\_\_\_\_\_. Autonomia e identidade. *Revista Criança*, Brasília, dez. 2001.

LA TAILLE, Y. et al. *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. Cap. 1 p. 15 a 56.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília. [1979]. 363 p.

MARTINI, Rosa Maria F. Reencantar a ação educativa, um empreendimento possível ?. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul , v.13, n.2 , p.15-21, jul./dez. 2005.

MARTINI, R. M. F. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 9-29, jul./dez.1996.

\_\_\_\_\_. *Ação comunicativa e ação educativa: recuperando o Eros e o Ethos pedagógico*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 1994. Tese de Doutorado

MASINI, E. F. S. *O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação*. In: FAZENDA, Ivani (organizador). Metodologia da pesquisa educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MELLO, J. L. P. *Perspectiva da Ação Comunicativa na Escola Pública: um projeto de Ensino Médio*. Tese de Livre-docência defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MOLL, J. Educação de Jovens e Adultos. Editora Mediação. POA/RS 2004.

MÜNSTER, A. *Ernst Bloch*. Filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: Unesp,1993.

NEVES, M. *Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil*. O Estado Democrático de direito a partir e além de Luhmann e Habermas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOVAIS, F. A. *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial (séculos XVI-XVIII)*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975. (Cadernos Cebrap, n. 17).

PAIVA, V. P. *Educação Popular Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

RAUPP, B. *A categoria de emancipação em nossa realidade político-econômica atual*. Seminário Avançado: A teoria crítica na Pesquisa e na Educação. UFRGS. Programa de Pós Graduação em Educação. Faced, 1998.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antonio Alvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA Newton (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

REZENDE, A. M. de. *Concepção Fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 38).

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1990.

RICOEUR, Paul. *O mal: um desafio à filosofia e à teologia*. Campinas: Papyrus, 1988

ROUANET, S. P. *Ética*. Organizador Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura,1992. p. 149-162.

SANTANA, A. L. S. *Zygmunt Bauman*. [s.l.], 25 jul. 2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/zygmunt-bauman/>. Acesso em: jul. 2010.

SIQUEIRA, J. T. F. *A Luta do Jovem Trabalhador e Estudantes do Porto Alegre/RS- Um Estudo de Caso*. 2004. 347p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SPERBER, M. C. (Org.). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

STEIN, E. *Uma breve introdução à Filosofia*. Ijuí, Unijuí, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pensar é pensar a diferença filosofia e conhecimento empírico*. Ijuí: Unijuí, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter do Reis, 2001.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE, L. do. *Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002/ Unesp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar ética?* In: Revista Educação e Sociedade, v. 76, Ética, Educação e Sociedade: Um debate contemporâneo. São Paulo: CEDES, 2001.

VENÂNCIO FILHO, A. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Estud. av.[online]*, São Paulo, v.2, n.61, p. 267-276, Set./Dec. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300017>>. Acesso em: 14. ago. 2010.

VIEGAS, Moacir Fernando. *Reconstituição da força de trabalho para reestruturação produtiva: tecnologia, qualificação e conhecimentos tácitos dos trabalhadores*. 2002. 265 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VIEIRO, A. *As práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre - RS*. 2008. 462p. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

WILLIGES, F. Educação e mercado: a filosofia no contexto da formação. *Educ*, Porto Alegre, v.1 n.7, p. 31-36, nov. 2005.

## **ANEXO I – Histórico da Instituição em que foi realizada a pesquisa**

### **1.2 EJA - Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul**

Santa Cruz do Sul, cidade polo de desenvolvimento regional, atrai pessoas de todos os locais que vêm em busca de empregos e melhores condições de vida. Como em todo o Brasil, vem aumentando o nível de exigências de escolaridade para os empregados, que até há algum tempo não preocupavam-se com nível de ensino, ou que esse poderia contribuir e/ ou se até ser decisivo para a sua vida profissional.

Em 1995, através do NOES (Núcleo de Orientação de Ensino Supletivo) as empresas locais e SMEC firmaram parceria. O NOES era considerado uma agência educacional não formal, destinado a atender a clientela de adolescentes e adultos com orientação para estudos de 1º e 2º Graus, preparação para exames supletivos, atualização de conhecimentos, estudo a distância.

Também, através de um decreto municipal em 1995 foi criado o CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo), não tendo aprovação imediata pelo Conselho Estadual de Educação, devido a sua proposta apresentar estudos a distância, e, essa matéria não ter sido regulamentada no CEED. Então, a SMEC colocava à disposição professores/orientadores, supervisores através do NOES e as empresas locais financiavam a vinda da equipe do CES de Cruz Alta para proceder os exames.

Além desse trabalho de parceria com empresas, a rede municipal também oferecia ensino noturno na modalidade regular (5º a 8º série) junto a algumas escolas da rede para maiores de 14 anos.

Para alfabetização de jovens e adultos foi criado e aprovado o projeto de Escolarização Básica através do Parecer nº 461/95. Esse era desenvolvido em forma de oficinas, com 400 h/a para alfabetização e 600 h/a para pós-alfabetização, junto às escolas onde havia necessidade e recursos disponíveis, conhecida como Educação Massiva.

Em janeiro de 1997, a administração da Prefeitura Municipal e SMEC de Santa Cruz do Sul, tinham como lema: “Proporcionar acesso e oportunidade às pessoas que até então não tiveram”, incluindo-se a EJA. Dessa forma, procurou-se conhecer as práticas até então desenvolvidas para construir um projeto que

atendesse de melhor forma os alunos jovens e adultos. Amparados na Res. 231/94 e adequando a nova legislação, a Lei 9.394/96, contemplando a EJA, a SMEC recebe no ano seguinte uma resposta favorável a sua proposta através do Parecer 968/98 de CEED.

Ainda, em maio de 1998, através do decreto municipal 4.738 foi realizada alteração de designação do CEMES para CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos), com uma nova proposta e regimento, com o objetivo de oferecer Ensino Fundamental para Jovens e Adultos e cursos de atualização, visto como uma oportunidade educacional voltada aos jovens e adultos, com currículo, espaço físico, metodologia e processo de avaliação diferentes da escola regular, para atender às necessidades de aprendizagem do educando de acordo com sua experiência de vida.

## **2. 1.3 Histórico do CEMEJA - Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos**

A partir da autorização de funcionamento em novembro de 1998, um grupo de professores trabalhava e realizava estudos para iniciar as atividades no ano seguinte.

Em abril de 1999, iniciaram-se as atividades com alunos no CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos), junto ao prédio da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) 3º piso, ala oeste.

A supervisão do CEMEJA era exercida pela professora Marlene Brum que já fazia parte do quadro do magistério municipal. Naquele momento faziam parte da equipe, 10 professores que atuavam junto aos alunos do Ciclo Inicial e Final, também 1 funcionária na secretaria do centro e 1 servente. Esse quadro foi se formando com professores da rede, convidados a trabalhar no CEMEJA, com disponibilidade para atuação de 40h semanais e concursados. Desses, 3 professores iniciaram trabalho com Ciclo Inicial, 2 na área de Português e Inglês, 2 de História e Geografia e 3 de Ciências e Matemática. A concepção pedagógica era de uma equipe com experiência em EJA, atuação em direção ou vice-direção que atendiam alunos voltados a essa realidade.

A escolha do nome para o centro partiu da legislação vigente e sugestão da

Secretária Municipal de Educação e Cultura, senhora Jane Aline Kühn.

Aliados à proposta de EJA, a SMEC e CEMEJA contam a partir daquele momento com o apoio de várias empresas de Santa Cruz do Sul como: Souza Cruz, Philip Morris, Pitt Confecções, Supermercados Feliz e SESI (Serviço Social da Indústria).

A empresa Souza Cruz, responsabilizou-se pela reforma do prédio e colocação de cortinas junto à ala oeste. A Pitt e Supermercados da Rede Feliz contribuíram para melhorias da infraestrutura doando balcões, mesas computadores, impressoras e outros. Já, o SESI teve sua participação através de materiais diversos: lápis, canetas, recursos audiovisuais, mapas, etc. E ainda, a Philip Morris que se responsabilizou pela impressão/edição dos módulos que eram utilizados como material de apoio para o aluno estudar em casa, não mais usados hoje.

Os módulos foram elaborados pela equipe de professores, contendo conceitos básicos e conteúdos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Parecer 04/98 do CEB.

A proposta do CEMEJA era atender operários das empresas locais, comunidade em geral, sobretudo população periférica urbana e comunidade rural de baixa escolaridade.

Num primeiro momento, eram atendidos os operários junto a algumas empresas que firmavam parcerias e convênios com a SMEC. Os professores/orientadores deslocavam-se até as empresas, onde os operários tinham um tempo para estudar e era oferecido espaço físico para estudo. E, ao mesmo tempo havia atendimento junto ao centro de ensino para comunidade em geral, e funcionários de empresas não conveniadas.

Devido à grande procura, em 2000 as atividades passaram a ser desenvolvidas somente no prédio do centro de ensino aumentando de 804 para 1291 alunos, utilizando-se também as dependências da ala leste. Desde então, vêm sendo atendidos alunos jovens e adultos de todos os bairros da cidade e população rural no prédio do CEMEJA.

Baseado na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o CEMEJA oferece em seu currículo desde 1999, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização, Pós-Alfabetização, e, nos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira

Moderna e Educação Artística. Sendo que os horários de atendimento acontecem conforme possibilidades do CEMEJA, considerando as necessidades dos alunos.

No ano de 1999, a prática de Educação Artística inicia-se com acesso aos alunos do CEMEJA às diferentes oficinas oferecidas pela SMEC junto ao Departamento de Cultura como: escultura, pintura, desenho... . E, em 2001 o CEMEJA conta com uma professora concursada na área que vem trabalhando a arte num contexto em geral, mas sem deixar de oportunizar a participação nas demais oficinas.

Já, a LEM (Língua Estrangeira Moderna), teve seu início com o Inglês, ampliando-se as opções no ano seguinte através da Língua Alemã quando Santa Cruz do Sul comemorava em 2000 os 150 anos e os 175 anos de imigração e colonização alemã. Sendo essa, mais uma das formas de valorização dessa cultura, oferece-se aos alunos do CEMEJA oportunidade de aprender esta língua assim como para a comunidade em geral. Iniciou-se os trabalhos com um professor contratado, e hoje conta-se com um professora concursada na área. Desde 2001, oportuniza-se a participação numa terceira língua, o Espanhol.

Durante esse período, muitas atividades foram desenvolvidas e proporcionadas, entre elas: teatro, dança, palestras, apresentações, mostras de trabalhos, etc, pois, aos alunos do CEMEJA sempre que possível foram oferecidas atividades recreativas, culturais, sociais, artísticas, esportivas...

A mesma equipe que atuava junto ao CEMEJA, realizava até 2007, exames supletivos em outros municípios que realizavam atendimento a EJA através de cursos preparatórios. No art. 4º do regimento do CEMEJA letra F expressa um dos seus objetivos: *“Possibilitar parcerias com empresas, entidades, órgãos governamentais e não governamentais deste município (localizados fora da sede do estabelecimento), assim como demais municípios que venham demonstrar interesse em oferecer Cursos de Atualização ou Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, mediante convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, visando abranger a população de jovens e adultos do meio rural e urbano.”*

Para as EMEFs do município de Santa Cruz do Sul que desenvolvem Programas para jovens e adultos, o CEMEJA realiza avaliação anual, programas que tiveram início como Telessalas.

O CEMEJA vem sendo mantido pela Secretaria Municipal de Educação e

Cultura (SMEC).

Em 2001, foi encaminhado alteração de designação do CEMEJA, pois o Parecer 774/99 do CEED diz no seu art. 5.2: “*As Secretarias de Educação – Estaduais ou Municipais, com o objetivo de oferecer Educação de Jovens e Adultos, poderão criar estabelecimentos próprios para este fim que serão designados Núcleos de Educação de Jovens e Adultos*”.

#### **1.4 CEMEJA – Realidade**

O CEMEJA tem sua estrutura atual organizada em Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Os Anos Iniciais se destinam a jovens e adultos não alfabetizados e semi-alfabetizados. E, os Anos Finais, destina-se a jovens e adultos alfabetizados que não tenham seguido ou concluído o Ensino Fundamental, sendo o último organizado em módulos (I, II, III) nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e módulos I e II nas áreas de História e Geografia e LEM e Artes, que possuem módulo único.

O ingresso do aluno nos módulos ocorre mediante avaliação diagnóstica. A promoção nos diferentes níveis de aprendizagem acontece ao longo do processo (a qualquer momento) de acordo com aprendizagem, acompanhamento do aluno em sala de aula.

Não é exigida frequência mínima para aprovação.

A matrícula é realizada por área de conhecimento. Em média, o aluno que ingressa no CEMEJA realiza matrícula em 3 diferentes áreas. Alguns optam em realizar 1 ou 2, e ainda, os que se dispõem a participar de 4 ou 5. São oferecidos horários para todas as áreas e todos os módulos nos 3 turnos (M/T/N), assim também para os Anos Iniciais.

A SMEC dispõe no seu quadro no momento, 12 professores para atuar junto ao Núcleo, 2 supervisoras que também atuam na coordenação administrativa e pedagógica, 2 agentes administrativas e 1 servente.

A Biblioteca Municipal é utilizada pelos professores e alunos do CEMEJA, ficando no mesmo prédio. Pode-se ter acesso também às oficinas diversas que são oferecidas pela SMEC junto ao Departamento de Cultura.

O calendário é fixado anualmente pela equipe de professores, funcionários, supervisão e aprovado pela SMEC conforme a disponibilidade, possibilidades e condições apresentadas.

## ANEXO II – Dados sobre a Instituição retirados do Plano Global de 2010

### 2. Contexto atual do CEMEJA

#### 2.2 Professores

O trabalho pedagógico para o aluno jovem e adulto do CEMEJA é realizado por 11 professores e duas supervisoras e uma supervisora/orientadora. Possuem na sua maioria, uma carga horária de 40h/s de trabalho alternando-a nos três turnos, o que faz com que haja grande envolvimento e comprometimento por parte dos mesmos. A formação dos profissionais do CEMEJA vai desde Ensino Médio-Magistério (7%); Superior completo (50%); com Especialização (43%).

#### 2.4 Alunos

A matrícula no 1º semestre deste ano é de 495 alunos no Ensino Fundamental, e 190 alunos matriculados nos cursos de Língua Estrangeira, totalizando a matrícula de 685. Os alunos vêm de diferentes bairros da cidade, zona rural e outros municípios. Esse dado tem constante variação, pois a matrícula/rematricula acontece em diversas épocas do ano.

No Ensino Fundamental, de acordo com a matrícula atual, 279 alunos (56%) são do sexo feminino e 216 (44%), são do sexo masculino. A faixa etária predominante é dos 15 aos 17 anos de idade, seguido da faixa etária de 35 a 39 anos e chegando até 72, conforme tabela abaixo:

Idade	15-17	18-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-72
Nº	154	45	35	35	36	53	44	30	26	24	8	3	2
%	31	9	7	7	7	10,6	9	6	5	5	2	1	0,4

Dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, 115 são dos Quatro Anos Iniciais e estão inseridos nas seis turmas organizadas nos diferentes turnos (M/T/N).

Os demais 380 alunos estão matriculados nos Quatro Anos Finais, nas 40 turmas também dos turnos (M/T/N) nas diferentes áreas do conhecimento.

Dos 495 alunos, 324 declararam-se da cor branca, 83 preta, 85 parda, 2 amarela e um não declarou.

Grande parte dos alunos matriculados no Ensino Fundamental do CEMEJA são pessoas que exercem funções temporárias, principalmente, no setor fumageiro do município.

Conforme diagnóstico realizado no início de 2010, encontraram-se as mais diversas profissões. Os maiores índices são de safristas, do lar (donas de casa), domésticas, trabalham no comércio em geral, operadores de produção, auxiliares de cozinha, faxineiras, serventes, serviços gerais, agricultores, pintores, metalúrgicos, industriários, pedreiros, diaristas, aposentados, costureiras, jardineiros, empregos informais, marceneiros, babás, funcionários públicos, camareiras, motoristas, mecânicos, sapateiros, garçons, estofadores e outros mais. Muitos dos que exercem trabalho durante a safra, em outros períodos trabalham como domésticas (as mulheres) e os homens exercem trabalhos na informalidade. Também, muitos têm licença saúde (auxílios INSS). Conforme levantamento constatou-se que muitos alunos estão desempregados. Outra característica apresentada foi um grande índice de estudantes que possuem a faixa etária dos 15 aos 17 anos, conforme quadro acima.

Em relação aos alunos atendidos pelo CEMEJA no Ensino Fundamental, temos muitos que vêm de escolas regulares por terem reprovado várias vezes ou por não se adaptarem (adolescentes); alunos que pararam de estudar há muitos anos e inclusive os que nunca tiveram oportunidade de estudar. Também alunos encaminhados por diversos órgãos do município como: CAPS, CAPSIA, APAE, CODESC, Abrigo de Menores, Conselho Tutelar, presidiários e outros. Em relação ao tempo fora da escola e motivo por terem parado de estudar, constatou-se que:

**A)** Os adultos estão sem estudar: há 1 ano, 2 anos, 3 anos, 10 anos, 15 anos, 20 anos, 23 anos, 25 anos, 30 anos e também aquele que nunca estudou. A maioria dos alunos entre 15 e 18 anos não pararam de estudar, vêm direto de outra escola.

Motivos por terem parado de estudar: por terem que trabalhar, difícil acesso às escolas (interior), dificuldade para conciliar horários de trabalho, compromissos familiares, proibição dos pais, falta de incentivo por parte da família, porque entendia que não iria precisar,

**B)** Os adolescentes que vêm das escolas regulares declaram que estão no CEMEJA porque repetiram de série diversas vezes, por problemas disciplinares, por problemas neurológicos, por não se adaptarem.

#### **2.4.1 Dificuldades para estudar**

Quando questionados sobre as dificuldades para estudar, as que mais aparecem nos relatos é o cansaço por terem que conciliar os horários de trabalho, estudo, família e distância para locomoção (custos); em seguida, os adultos colocam que outra dificuldade para estudar é o “barulho” dos adolescentes em sala de aula, problemas familiares, problemas de saúde (visão, convulsão, tendinite, dificuldade de memória, depressão), dificuldades para aprender, ler, escrever e compreender; muito tempo fora da escola.

#### **2.4.2 Por que procurou o CEMEJA**

Os objetivos dos alunos que chegam até o CEMEJA são diversos, tais quais: terminar os estudos, evoluir, concretização do sonho de estudar e concluir o Ensino Fundamental, aprender coisas novas, porque reprovou várias vezes na escola, porque precisou trabalhar, por ser uma escola para jovens e adultos, para concluir mais rápido o Ensino Fundamental, para dar continuidade na busca do conhecimento, para ter um futuro, aprender coisas diferentes, aprender a escrever bem, alcançar novos desafios, para ter uma chance de trabalho melhor, para aprender a ler, não depender dos outros, porque os horários são mais flexíveis, porque oferece aulas à noite, porque a empresa mandou, para manter o emprego, aprender cada vez mais e melhorar a vida, obter carteira de habilitação, porque antes não teve oportunidade de estudar, precisou trocar de colégio.

## ANEXO III – Parte do Regimento da Instituição pesquisada

OBS: O Regimento entrou em vigor a partir de 2011.

### TÍTULO I ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL CAPÍTULO I IDENTIFICAÇÃO

Art. 1º- O Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA, localiza-se na cidade de Santa Cruz do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, Rua Coronel Oscar Jost, nº 1551, 3º piso, Centro, CEP 96815-010. Contatos: fone/fax: (051)3715-2446 - ramal: 229 e e.mail: [cemeja.educacao@santacruz.rs.gov.br](mailto:cemeja.educacao@santacruz.rs.gov.br)

Art. 2º- A Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Santa Cruz do Sul é a Entidade Mantenedora do Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CEMEJA e situa-se na Rua Coronel Oscar Jost, nº 1551, CEP: 96815-010, com fone/fax: (051) 3715- 2446 e e.mail: [educacao@pmscs.rs.gov.br](mailto:educacao@pmscs.rs.gov.br)

Art. 3º- O Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA foi reconhecido e aprovado a partir dos seguintes atos legais:

- 1- Decreto de Criação: Nº 4.305 – 31/05/95
- 2- Parecer de Autorização e Funcionamento: Parecer CEED Nº 968/98  
Data: 04/11/1998 D.O. 18/11/98
- 3- Decreto de Alteração de Designação: 5.305- 22/08/2001
- 4- Decreto de Denominação: 5.495 – 23/07/2002
- 5- Credenciamento a Autorização do Núcleo: 961/02  
Data: 21/08/2002 D.O. 30/08/2002
- 6- Aprovação do Regimento: 08/05/2002
- 7- Parecer de Aprovação do Regimento: CEE 544/2002

### CAPÍTULO II FILOSOFIA, OBJETIVOS E VALORES INSTITUCIONAIS SEÇÃO I FILOSOFIA

Art. 4º- O Núcleo tem por filosofia (re)criar espaços de construção e sistematização do conhecimento, por meio da interação e do diálogo, respeitando as necessidades e especificidades da EJA, em que educadores e educandos atuem com responsabilidade e criatividade, a fim de que possam promover mudanças em sua qualidade de vida e expectativas futuras.

### SEÇÃO II OBJETIVOS DO NÚCLEO

Art. 5º- O Núcleo propõe-se a:

- I- oferecer ensino flexível e de qualidade aos educandos jovens e adultos reconhecendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas em suas trajetórias humanas;
- II- proporcionar igualdade de condições de acesso e permanência para os educandos da EJA;
- III- desenvolver conteúdos que possibilitem a atuação dos educandos com responsabilidade social e ambiental, compreendendo seus direitos e deveres de cidadão em todas as dimensões da sociedade;
- IV- incentivar o desenvolvimento da cultura, do esporte, do lazer e das artes nas suas diferentes manifestações;
- V- realizar Exames de certificação em escolas da Rede Municipal de Educação de SCS que ofereçam, sob a supervisão e orientação da SMEC, Cursos e/ou Programas para Jovens e Adultos nos

Quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como poderá oferecer Cursos/Exames de certificação aos alunos matriculados no Núcleo;

VI- possibilitar parcerias com empresas, entidades, órgãos governamentais e não governamentais deste e de outros municípios, que venham a incentivar o ingresso e reingresso aos estudos de jovens e adultos para a conclusão do Ensino Fundamental;

VII- respeitar as diferenças individuais de forma a possibilitar uma educação inclusiva;

VIII- interagir com a comunidade para refletir sobre a importância da EJA no meio socioeconômico e educacional;

IX- possibilitar formação continuada para educadores e profissionais da EJA;

X- manter uma relação constante e dinâmica com a comunidade, por meio de uma gestão participativa, democrática e ética;

XI- discutir as Políticas Públicas de EJA buscando o reconhecimento, a valorização e consolidação dos direitos desta modalidade de ensino;

XII- elaborar Proposta Político-Pedagógica e Regimento contemplando as necessidades e especificidades dos educandos;

XIII- conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e indígena, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, respeitando a diversidade cultural e fomentando atitudes de não discriminação.

### SEÇÃO III VALORES INSTITUCIONAIS

Art. 6º- Para a concretização dos objetivos e da filosofia, o Núcleo aponta como fundamentais os seguintes valores que servem como referência para as formas de ver e dar sentido à vida e à sociedade.

#### I- A Ética

§ 1º. A ética representa um conjunto de normas e princípios que norteiam a conduta de um grupo social. Para o Núcleo, a ética é assumida como compromisso de vivenciar a filosofia, os valores e os objetivos da instituição.

#### II- O Humanismo

§ 2º. O humanismo representa reconhecer os valores próprios do ser humano. Para o Núcleo, o humanismo significa a busca do respeito a todas as pessoas e as diferenças entre elas, isso pressupõe: solidariedade, afetividade, dignidade, sensibilidade, diálogo, compreensão, paz e justiça social.

#### III- A Democracia

§ 3º. A democracia visa à participação efetiva de todos nos processos educacionais e administrativos. No Núcleo, buscamos a democracia por meio do diálogo entre educandos, professores/educadores e funcionários, de forma a construir coletivamente ações cidadãs que venham a definir os rumos da EJA, e assim, contribuir com a sociedade.

#### IV- A Solidariedade

§ 4º. A solidariedade significa voltar o olhar ao outro e as suas necessidades, compreender e colaborar para o bem estar da sociedade. No Núcleo, a solidariedade envolve o compromisso com a justiça social, com o enfrentamento das desigualdades, a fim de evitar qualquer mecanismo de exclusão social.

#### V- A Qualidade

§ 5º. A qualidade significa a busca da excelência no desenvolvimento das atividades, o que exige avaliação e atualização constante de métodos, técnicas e procedimentos. No Núcleo, a qualidade abrange os aspectos humanos, físicos, didáticos, profissionais, éticos e políticos.

#### VI- A Criatividade

§ 6º. A criatividade é a capacidade de descobrir novas formas e meios para ir além do que é conhecido, imaginar e propor alternativas de fazer e de conhecer. Esses são os princípios que norteiam o trabalho do Núcleo.

#### VII- Criticidade/Autonomia

§ 7º. A manifestação da criticidade se dá a partir de uma postura autônoma e avaliativa da sociedade. O Núcleo tem como pressuposto a crítica fundamentada para além da crítica, com dimensões propositivas e inovadoras.

#### SEÇÃO IV OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA

Art. 7º- Conforme a legislação vigente, o Núcleo tem como objetivos para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos:

I- proporcionar condições para a construção de conhecimentos tendo como meios básicos a leitura, escrita, interpretação, cálculo, pesquisa, vivências, considerando as experiências anteriormente adquiridas pelos educandos;

II- desenvolver as competências e habilidades nos diversos tipos de Linguagens, bem como nas Ciências Sociais, Naturais e Exatas;

III- trabalhar com metodologias que respeitem as necessidades e especificidades dos educandos jovens e adultos;

IV- considerar e valorizar a experiência prévia dos educandos e seus objetivos no processo de construção e reconstrução do conhecimento;

V- desenvolver as formas de expressão, os valores humanos e a autonomia, de modo que os educandos possam argumentar, posicionar-se e propor alternativas para melhorar a sociedade;

VI- manter um espaço em que os educandos sintam-se acolhidos e valorizados dentro de suas potencialidades;

VII- oportunizar vivências culturais, sociais, artísticas, esportivas, espirituais, cívicas, educacionais e científicas;

VIII- realizar a adequação e flexibilização curricular para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs).

IX – contemplar os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nos componentes curriculares da EJA.

#### SEÇÃO V NÍVEIS/ETAPAS E MODALIDADES

Art. 8º- O Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos CEMEJA, em conformidade com a sua organização, oferta o nível de Ensino Fundamental na educação básica:

\* alfabetização curso presencial e anual em duas etapas nos anos iniciais:

Alfabetização e Pós-Alfabetização;

\* curso presencial, semestral e matrícula por componente curricular nos Anos Finais. Etapas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 (Carga horária total: 3.200h);

\* exames de certificação em escolas da Rede Municipal de Educação de SCS que ofereçam extensão do Núcleo para Jovens e Adultos nos Quatro Anos Finais do Ensino Fundamental;

\* exames de certificação para os educandos matriculados no Núcleo com frequência mínima de 75%.

– Cursos de Língua Estrangeira: Inglês, Espanhol, Alemão, para a Comunidade em Geral desde que comprove idade superior a 15 anos e, preferencialmente, ter concluído o Ensino Fundamental.