

DANIELA CALEFFO



1150085215



FE

T/UNICAMP C128e

**EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: análise da produção
sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005)**

De acordo *prof. Daniel*
25/02/2010

CAMPINAS

2009

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

DANIELA CALEFFO

**EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: análise da produção
sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005)**

*

*De acordo, prof. Paulo
25/02/2010*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: História, Filosofia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

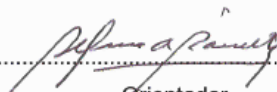
**Título: EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA
PRODUÇÃO SOBRE ÉTICA E EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PAULISTAS (2000-2005)**

Autor: Daniela Caleffo
Orientador: Sílvio Áncizar Sánchez Gamboa

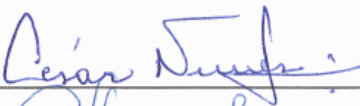
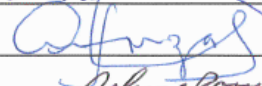
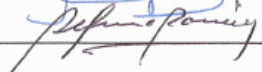
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Daniela Caleffo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2009

UNIDADE FE
 Nº CHAMADA
 T/UNICAMP C1282
 V
 TOMBO 30/85215
 PROC 16-134-10
 C D
 PREÇO 11,00
 DATA 17/03/10
 CÓN T 436231

© by Daniela Caleffo, 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
 da Faculdade de Educação/ UNI CAMP
 Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Caleffo, Daniela.
 C1282 Epistemologia da pesquisa educacional : análise da produção sobre
 ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005) / Daniela
 Caleffo. – Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Silvio Ancizar Sánchez Gamboa.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
 de Educação.

1. Ética. 2. Educação. 3. Epistemologia. 4. Pós-graduação. I. Sánchez
 Gamboa, Silvio Ancizar. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
 Educação. III. Título.

09-228-BFE

Título em inglês: Epistemology of the educational research: analysis of the production about ethics and education
 in the three state universities of São Paulo City (2000-2005)

Keywords: Ethics; Education; Epistemology Post-graduation

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa (Orientador)

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

Data da defesa: 29/07/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : dani.caleffo@gmail.com

Dedico esse trabalho a todos os meus colegas pesquisadores da educação que, mesmo diante das incansáveis lutas contra o descaso com a ciência e a prática pedagógica, não fogem ao ofício porque reconhecem que nele também estão as ferramentas para os enfrentamentos e as mudanças dessa infortunada realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa, pelas orientações dadas e que hoje fazem de mim uma pesquisadora. Mais que um mestre, foi também muito amigo e incentivador. Por isso, quaisquer que sejam os caminhos que seguirei daqui em diante, seus ensinamentos estarão sempre comigo.

Agradeço, também, com a mesma intensidade, à Prof. Dra. Márcia Chaves Gamboa, esposa do professor Sílvio Gamboa, que desde meu início na FE/UNICAMP tem me orientado muito quanto às atividades do grupo de pesquisa, que, sem dúvidas, me enriqueceram ainda mais como pesquisadora.

À Comissão Julgadora, Prof. Dr. César Aparecido Nunes e Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza pelas profícuas e rigorosas contribuições dadas ao meu estudo.

Ao meu amado esposo, André, que nunca deixou de compreender minhas ausências e que desde o início desse projeto tem apoiado e incentivado muito meus estudos e que por isso também o amo tanto.

Aos queridos “amigos acadêmicos”, que se tornaram companheiros para a vida toda: Fabiana, Roselaine, Gustavo, Andréia, Joelma e Marcelo Donizete!

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos para a realização da pesquisa.

À minha família que sempre confiou nos meus esforços: minha mãe, Candelária, meu pai, Laerte (in memoriam), minha irmã Débora e meus irmãos Danilo e Diego, cuja distância me trouxe a nostalgia dos bons e velhos tempos em que passávamos horas “filosofando” sobre as coisas da vida...

*“Tudo muda, tudo passa, nada
permanece...”*

Heráclito

RESUMO

Essa dissertação está inserida na linha de pesquisa de Epistemologia e Teorias da Educação, no programa de pós-graduação em educação, da Universidade Estadual de Campinas. Encontra-se em meio às pesquisas que se propõem a fazer um balanço crítico da produção do conhecimento em Educação no Brasil que nos permita caracterizá-la quanto às concepções predominantes, às tendências epistemológicas e aos pressupostos teórico-metodológicos, bem como permitirá delinear as perspectivas e as contribuições de tais estudos para o campo da prática pedagógica, social e política. Tem como objeto de estudo a relação entre ética e educação nas pesquisas educacionais e como fonte de pesquisa as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação das três universidades públicas paulistas, a saber: UNICAMP, USP e UNESP. Assim, questionamos: Como são trabalhadas as problemáticas da ética nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação das três universidades públicas paulistas (UNICAMP, USP e UNESP), no período de 2000 a 2005, quanto às concepções predominantes e os resultados que caracterizam essa produção? Para a concretização de tal proposta, elaboramos um banco de dados que reuniu informações sobre 27 pesquisas, entre teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação dessas universidades, que primeiramente agrupamos por instituição (41% da USP, 37% da UNICAMP e 22% da UNESP) e depois por dois eixos de análise: 1) eixo temático, que identifica as concepções sobre ética predominantes nas pesquisas e 2) eixo epistemológico, que busca caracterizar as abordagens epistemológicas utilizadas ou desenvolvidas. A articulação desses eixos foi realizada com o auxílio de um Esquema Conceitual, que possibilitou a reconstrução da relação entre perguntas que motivaram as pesquisas e das respostas obtidas e elaboradas no processo da investigação. Depois do levantamento desses elementos reconstituímos quatro formações epistemológicas, considerando estudos anteriores sobre as tendências da pesquisa em educação desenvolvida no Estado de São Paulo. As formações epistemológicas, também identificadas como abordagens metodológicas, encontradas nas pesquisas analisadas são: a abordagem fenomenológico-hermenêutica, que corresponde a 41% da produção analisada; em segundo lugar são registradas as pesquisas de abordagem crítico-dialética (22%), seguida das pesquisas de abordagem empírico-analítica (19%) e por último as pesquisas de abordagens pós-modernas (15%). Feitas as análises, concluímos que as problemáticas da ética no campo educacional são trabalhadas predominantemente sob a perspectiva subjetivista da abordagem fenomenológico-hermenêutica. Contudo, é possível notar que a segunda tendência de pesquisas, de abordagem crítico-dialética, devido às propostas críticas que carregam sobre o atual estado da relação entre ética e educação, ganha importância por explicitar também a relação entre ética e política, pois para o campo da prática pedagógica, da formação humana e política do cidadão, o processo da educação deve estar inserido na relação entre o ético e o político, nas condições históricas de cada sociedade.

Palavras-chave: Ética, Educação, Epistemologia, Pós-Graduação.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the Education Theory and Epistemology research field, in the education post-graduation program of Campinas city's State University. It is also found amid the researches that propose a critical balance of the Education knowledge production in Brazil that allows us to characterize it according to the predominant conceptions to the epistemological tendencies and to the theoretical-methodological presuppositions as well as to delineate the contributions and perspectives of such studies to the political, social and pedagogical practice field. It has as its aim the study of the relationship between ethics and education in the educational researches and as its research sources the theses and dissertations produced in the education post-graduation programs (strictu sensu courses) of the three state universities of São Paulo city, namely: UNICAMP, USP and UNESP. Thus, we question: How are the ethics problem dealt with in the theses and dissertations produced in the education post-graduation programs of the three state universities of São Paulo city (UNICAMP, USP AND UNESP), from 2000 to 2005, concerning the predominant conceptions and the results that characterize such a production? For the accomplishment of such a proposal we have among theses and dissertations produced in the post-graduation programs of these universities, elaborated a databank that has gathered information about 27 researches, which have been grouped firstly by institute (41% from USP, 37% from UNICAMP and 22% from UNESP) and structured around two analyses axes: 1) the thematic axis, which identify the predominant conception about ethics in the researches and 2) the epistemological axes, which aim to characterize the epistemological approaches applied or developed. Those Axes's link was made with a Conceptual Scheme which provides us the reconstruction the relationship between questions elaborated in the researches and answers obtained during the investigation's process. After making the analyses of this production we reconstructed four epistemological formations that we considerate according to the former studies about the educational research tendency development at São Paulo State. Epistemological formations here are also identified as methodological approaches and starting by the analysis of the internal structures of the identified methodological approaches we have verified that the researches on the hermeneutic-phenomenological approach are predominant in our study, corresponding 41% of the analyzed production. Secondly, there are the researches on the dialectic-critical approach (22%), followed by the researches on the empirical-analytical approach (19%) and lastly by the researches on the post-modern approach (15%). Thus, we concluded that the ethics in the educational field are dealt with under the subjectivist perspective of the hermeneutic-phenomenological approach. Nevertheless, it is possible to notice a tendency to a methodological-epistemological reorientation towards the second group of predominant researches, which have a dialectic-critical approach, due to their proposed criticisms about the current relationship between ethics and education and also the relationship between ethics and politics because to the practical pedagogical field and to the citizen's human and political development, educational process must be inserted in the relationship between ethical and political and in the historical conditions of each society.

Key-words: Ethics. Education. Epistemology. Post-Graduation

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

EPISTEDUC – Linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação.

FE – Faculdade de Educação da Unicamp.

PAIDEIA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Faculdade da FE/Unicamp.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFSCar – Universidade de São Carlos.

UnB: Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Produção de pesquisas considerando as universidades e os períodos	05
Tabela 02 - Abordagens fenomenológicas classificadas por universidade e períodos	55
Tabela 03 - Abordagens fenomenológicas por universidade e áreas de conhecimento	55
Tabela 04 - Problemas abordados nas pesquisas fenomenológicas	56
Tabela 05 -Concepções de ética nas abordagens fenomenológicas	57
Tabela 06- Relação ética e política nas abordagens fenomenológicas	58
Tabela 07 - Conceito de educação nas abordagens fenomenológicas	58
Tabela 08 - Abordagens críticas por universidade e área de conhecimento	60
Tabela 09 - Pesquisas críticas classificadas por universidade e período	61
Tabela 10 - Problemas abordados nas pesquisas crítico-dialéticas	61
Tabela 11 - Conceito de ética nas pesquisas crítico-dialéticas	62
Tabela 12 - Relação ética e política nas pesquisas crítico-dialéticas	62
Tabela 13 - Conceito de educação nas pesquisas crítico-dialéticas	63
Tabela 14- Conceito de educação nas pesquisas crítico-dialéticas	65
Tabela 15 - Abordagem empírico-analítica por instituição e por período	66
Tabela 16 -Temas problematizados pela abordagem empírico-analítica	66
Tabela 17 -Conceito de ética nas abordagem empírico-analítica	67
Tabela 18 - A relação entre ética e política nas abordagens empírico-analíticas	68
Tabela 19- Conceito de educação nas abordagens empírico-analíticas	68
Tabela 20 - Abordagens pós-modernas por instituição e área de conhecimento	71
Tabela 21 - Distribuição das pesquisas pós-modernistas por instituição e por período	71
Tabela 22 -Temas e problemas abordados nas pesquisas pós-modernas	71
Tabela 23 - Conceito de ética nas pesquisas pós-modernas	72
Tabela 24 -A relação entre ética e política nas pesquisas pós-modernas	72
Tabela 25 -Conceito de Educação nas pesquisas pós-modernas	73
Tabela 26 – Tendências das abordagens teórico-metodológicas	88

LISTA DE ANEXOS

Esquema I – Classificação das pesquisas quanto às abordagens metodológicas	112
Anexo I – Lista das pesquisas selecionadas	113
Anexo II – Modelo de ficha técnica para análise das dissertações e teses	117
Anexo III - Esquema paradigmático	118
Anexo IV – Fichas analíticas das pesquisas selecionadas	119

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
LISTA DE SIGLAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO	1
Problemática e delimitação do estudo	2
Problema, objetivos e procedimento metodológico	9
 CAPÍTULO I: ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EDUCACIONAL E A PRODUÇÃO SOBRE ÉTICA E EDUCAÇÃO	 15
1. 1 A relação entre ética e educação	15
1.2 A produção do conhecimento na pesquisa educacional	39
 CAPÍTULO II: AS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP, USP E UNESP E SUA CARACTERÍSTICAS	 51
2.1 Abordagens fenomenológico-hermenêuticas	54
2.2 Abordagens crítico-dialéticas	59
2.3 Abordagens empírico-analíticas	64
2.4 Abordagens pós-modernas	68
 CAPÍTULO III: BALANÇO CRÍTICO E OS CONFLITOS ENTRE AS PERSPECTIVAS EVIDENCIADOS NA PRODUÇÃO INVESTIGADA	 77
3.1 Balanço crítico da produção	77
3.2 Resultados e perspectivas	94
 CONCLUSÕES	 103
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi produzida na linha de pesquisa sobre Epistemologia e Teorias da Educação (EPISTEDUC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, que integra estudos sobre as problemáticas significativas da produção do conhecimento nas pesquisas educacionais.

A linha EPISTEDUC¹ abrange estudos e pesquisas sobre o estatuto científico das ciências da educação, seu objeto, o problema de sua unidade, especificidade, integração e autonomia, compreendendo também balanços críticos sobre a produção científica em educação, suas tendências epistemológicas e teórico-metodológicas. Trata-se de uma das linhas que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação, PAIDEIA, que compreende estudos e pesquisas em Filosofia da Educação, com a priorização da produção do conhecimento sobre a problemática teórico-metodológica da educação ou do pensamento educacional, principalmente brasileiro, das questões que tenham por objeto o desvelamento da relação entre ética, política e educação e sobre o ensino da filosofia.

Apesar de nossa pesquisa estar situada na linha de Epistemologia e Teorias da Educação, nosso objeto de investigação se refere à relação entre ética e educação e por esta razão o alcance desse estudo também inclui a linha de pesquisa Ética, Política e Educação que pretende discutir os Fundamentos da Filosofia e da Educação tem como ementa a seguinte identidade: apresenta os sistemas filosóficos e produções da História da Filosofia sobre Educação; investiga as relações entre Educação, Filosofia e Sociedade; analisa a Educação e a Ética, as razões que justificam a ação racional do homem e a sociedade; discute as teorias sobre Ciência e Política e os determinantes ético-morais e educacionais; debate a questão da ação consciente e do Estado na determinação da Educação; sistematiza

¹Fonte: <http://www.geocities.com/grupoepisteduc>

conceitos e produções sobre Educação e Política; Abrange estudos sobre teorias políticas e axiológicas da Educação, Estado, Legislação e Cultura, Valores e Educação².

Ambos os grupos se concentram na Área 2, História, Filosofia e Educação, que contempla estudos e pesquisas sobre a educação, realizados do ponto de vista histórico e filosófico. Preservada a autonomia relativa de cada um desses campos do saber, na sua pluralidade, busca-se articuladamente o conhecimento e a discussão da educação, tanto na sua contextualização histórica, como à luz dos seus pressupostos éticos, políticos e/ou epistemológicos.

Consideramos importante apresentar nossa pesquisa como resultado de um trabalho coletivo no que se refere à compreensão das problemáticas significativas da produção do conhecimento na área da educação, no Brasil. As análises destas problemáticas permitem a organização de um banco de dados, a partir do qual se torna possível o desenvolvimento de novos estudos. Nesta perspectiva, as investigações sobre a produção do conhecimento necessariamente envolvem pesquisadores motivados por interesses comuns e engajados num mesmo projeto histórico, ao qual o conhecimento está agregado aos processos de transformação social, no sentido de que todo esforço por conhecer a realidade e a ação humana sobre essa realidade não se esgota na interpretação de diferentes maneiras, mas na sua transformação. Por isso, além Assim sendo, os resultados desta análise são apresentados sob o título: Epistemologia da pesquisa educacional: análise da produção sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005).

Trata-se de apresentar um balanço crítico sobre a produção de mestres e doutores que têm como foco de discussão a relação entre ética e educação, no período de 2000 a 2005. A elaboração dessa análise visa identificar tendências e perspectivas e apontar possibilidades de novos estudos sobre ética na educação, pois a área apresenta uma significativa quantidade de pesquisas realizadas sobre as problemáticas da ética no campo educacional que ainda não foram analisadas.

Problemáticas e delimitação do estudo

² Ver <http://www.fe.unicamp.br/paideia/sobre-paideia.html>

Nossa pesquisa se localiza junto aos estudos que se propõem a realizar um balanço crítico da produção do conhecimento em Educação no Brasil através da abordagem epistemológica³, que nos permite, a partir da produção e divulgação do conhecimento científico, obter informações sobre os elementos técnicos, teóricos, metodológicos, epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, que expressam posicionamentos ideológicos e políticos por parte dos pesquisadores.

Com o propósito de explicitar o problema a ser pesquisado nessa dissertação, entendemos que se faz necessário apresentar alguns fatos que nos motivaram a pesquisar sobre a ética na produção do conhecimento em educação e a elaborar um balanço crítico dessa produção.

A iniciativa de propor este estudo surgiu no início do ano de 2006, quando começamos a participar das atividades da linha pesquisa sobre Epistemologia e Teorias da Educação (EPISTEDUC). A preocupação com as referências epistemológicas da Educação e a análise da produção científica nos motivou bastante, já que esses estudos permitem identificar e criticar diversas dimensões da prática profissional em diversos campos do conhecimento científico.

Nessa época, já interessados em investigar sobre ética e educação, consultamos, de início, as dissertações e teses produzidas no programa de pós-graduação da Unicamp, no período de 1979 (ano de defesa da primeira pesquisa) até 2005, procurando suas contribuições sobre as problemáticas da ética profissional. Nessa época, localizamos um total de 44 pesquisas defendidas. Pudemos observar que as discussões sobre ética se encontravam bastante diversificadas nessas pesquisas e que tínhamos a disposição uma quantidade bastante significativa dessa produção, havendo necessidade de um aprofundamento quanto às concepções, às fundamentações teórico-metodológicas e às relações/contribuições que apresentam para o campo educacional e da formação profissional.

Diante da possibilidade de organizar um banco de dados e caracterizar essa produção, decidimos - contando com o esforço coletivo do trabalho em grupo - expandir

³Ao utilizarmos o termo Epistemologia, nos referimos à reflexão crítica sobre o conhecimento científico, na qual a dialética materialista, como Lógica e Teoria do Conhecimento, apresenta uma relação na análise da ciência, ou seja, nos aspectos internos (lógico) e externos (históricos). (KOPNIN, 1978).

nossas consultas aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Porém, dado ao grande volume de produção e o tempo limitado para o desenvolvimento da dissertação do mestrado, optamos por considerar como critério de seleção somente as pesquisas registradas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), respeitando a periodização de registro disponível nesse órgão, que se iniciava em 1998. Assim, de 1998 a 2005 apuramos 35 pesquisas que abordavam as temáticas de nosso interesse, sendo 9 (nove) teses e 26 (vinte e seis) dissertações, registradas de 1998 a 2005, que assim se subdividem: UNICAMP, 1 tese e 10 dissertações; USP, 6 teses e 9 dissertações ; UNESP, 3 teses e 6 dissertações. Como não houve produção registrada simultaneamente nas três universidades no ano de 1998 e 1999 (na Unicamp encontramos uma pesquisa registrada em 1999 e nenhuma em 1998; de igual forma na USP, Já UNESP localizamos apenas um registro em 1998), optamos, então, por investigar a partir de 2000, ano em que as três universidades apresentavam registro das suas produções. Delimitamos nossa análise até 2005, ano anterior ao qual começamos a estruturar nosso projeto de pesquisa para o mestrado.

Ainda, dentre essas 35 pesquisas apuradas, selecionamos vinte e sete (27), utilizando como critério as teses e dissertações que se propunham a uma discussão ética a partir da reflexão filosófica⁴. Assim, finalmente, compilamos os dados na seguinte distribuição e visualizados na tabela 01 da página seguinte:

Por fim, como vemos, nosso estudo se limitou à análise de 10 pesquisas da UNICAMP (1 tese e 9 dissertações), 11 pesquisas da USP (5 teses e 6 dissertações) e 6 pesquisas na UNESP (4 teses e seis dissertações), o que equivale dizer que desse total, a UNICAMP produziu 37%, a USP 41% e a UNESP 22%.

⁴ Outras pesquisas abordavam a formação moral da criança, formas de inculcar hábitos de conduta, reforços de conduta, utilizando o termo ética como palavra-chave. Entretanto, sem apresentar uma preocupação com a reflexão filosófica sobre esses conceitos.

Tabela 01 - Produção de pesquisas considerando as Universidades e os períodos ⁵

Instituição	Período						Teses	Dissertações	Total de pesquisa	%
	2000	2001	2002	2003	2004	2005				
Unicamp	1	1	3	4	-	1	1	9	10	37
Usp	1	4	-	2	3	1	5	6	11	41
Unesp	3	-	-	1	1	1	2	4	6	22
Total	5	7	3	7	4	4	8	19	27	100

Ao nos propormos tratar das questões referentes à produção, nos preocupamos também com a qualidade dessa produção e por isso questionamos que tipo de conhecimento vem sendo produzido sobre as problemáticas da ética na área da educação, quais as problemáticas levantadas, desde que perspectiva epistêmica estão sendo abordadas e quais as contribuições dessa produção para a prática pedagógica? As respostas para essas nossas dúvidas esperamos encontrar após a análise epistemológica e a elaboração do balanço.

As questões quanto à qualidade das pesquisas brasileiras produzidas nos programas de pós-graduação, na modalidade *stricto sensu*, vêm sendo postas em discussão desde 1987, por Sánchez Gamboa, que na época apontou que apesar dos cursos de pós-graduação serem recentes no Brasil, a procura por estes cursos vem aumentando devido se tornarem obrigação para a obtenção de títulos de mestres e doutores. Em contraposição, muitos problemas da nossa realidade preocupam os pesquisadores que se dedicam a procura de soluções para os mesmos. Nesse sentido, desde a implementação dos cursos de pós-graduação em educação no país, na década de 70, o número de dissertações e teses produzidas vem aumentando, tanto para a obtenção dos títulos quanto na tentativa de solucionar os problemas atualmente postos por uma determinada realidade. Entendemos a ética e a educação como dois dos assuntos que cada vez mais estão tomando grandes proporções sociais que despertam a inquietação dos pesquisadores. Por isso, contamos com muitas pesquisas que problematizam as situações e que se propõem a discuti-las. Assim, pautando-nos pelos estudos epistemológicos, nos interessa saber o que vem sendo

⁵As 27 pesquisas analisadas foram numeradas de 1 a 27. O número correspondente a cada pesquisa será citado nas tabelas de distribuição da amostra. Nos anexos apresentaremos o índice que indica o autor e o título.

problematizado e quais as tendências teórico-metodológicas dessas pesquisas e quais as contribuições para a compreensão do campo educacional.

Neste contexto, a necessidade que nos leva a uma investigação sobre a relação entre ética e educação na produção do conhecimento, é, sem dúvida, a possibilidade de se obter um balanço dessa produção e de este vir a mediar a atividade produtiva de forma a servir de referência na medida em que os resultados obtidos limitados a um dado universo e a um determinado período podem ser tomados com ponto de partida para novos estudos utilizando novas fontes, novas referências, novos períodos e novas fases de aprofundamento na compreensão da produção científica sobre ética no campo educacional.

Ainda, segundo SÁNCHEZ GAMBOA (2007a):

Os balanços conseguidos através de uma análise epistemológica, não só permitem identificar os temas estudados, as bibliografias ou os autores consultados, como levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; também permitem revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular. (p.61)

Desta forma, nos propomos a investigar a realidade e as possibilidades da produção sobre a relação entre ética e educação a partir do conhecimento científico produzido por pesquisadores da área da Educação. Essa investigação a que nos propomos pode ser elaborada por diferentes abordagens teórico-metodológicas que permitem a compreensão científica das problemáticas com relação ao objeto de estudo. Entretanto, ao levamos em consideração a dialética materialista de Marx, que fundamentalmente consiste em sair da aparência fenomênica da coisa, indo na direção da sua essência, podemos dizer que estamos lidando com a abstração, mais precisamente com o concreto no pensamento do pesquisador, que se objetiva nas teses e dissertações. Marx utiliza a dialética como construção lógica do materialismo histórico, método que desenvolveu para a interpretação da realidade humana ao considerar a análise de suas condições materiais (organização dos homens na sociedade para produção e reprodução da própria vida) e históricas (como vem

sendo essa organização ao longo da história)⁶. O princípio da contradição existente nessa lógica implica pensar a realidade pelas suas contradições até se chegar à apreensão do que dela é essencial. Esse movimento lógico de reflexão sobre a realidade parte do empírico (da realidade aparente, apreendida à primeira vista), passa por abstrações (reflexões teóricas) e se conclui com o concreto pensado (realidade pensada, síntese de múltiplas determinações)⁷.

A partir do exposto, ao abordarmos a problemática da relação entre ética e educação nas pesquisas educacionais com base nas análises anteriores sobre a produção do conhecimento e na dialética materialista como referencial teórico, questionamos: Afinal, de qual ética estão falando? O que estão produzindo sobre ética nas pesquisas de pós-graduação em educação das universidades públicas paulistas: UNICAMP, USP e UNESP? Quais as articulações internas (articulações lógicas) e externas (articulações históricas) dessa produção?

As questões acima colocadas nos fazem levar em consideração a compreensão de que toda produção científica apresenta, implícita ou explicitamente, quer seja em maior ou menor grau, uma coerência quanto à relação entre teoria e método e que toda produção científica se trata de um produto social, desenvolvido sob determinadas condições históricas, provenientes dos conflitos postos pela sociedade na qual se insere. Assim, a sociedade não produz conhecimento de maneira espontânea e desinteressada, mas sim a partir de necessidades e do acúmulo de saberes deixado por gerações anteriores.

Desta mesma forma, partimos do acumulado sobre estudos acerca da produção do conhecimento para procurarmos identificar os principais autores que sistematizaram experiências sobre as diferentes abordagens do conhecimento desenvolvidas a partir das teorias elaboradas pela humanidade.

KOPNIN (1978) apresenta a dialética materialista como “Lógica e Teoria do Conhecimento”, estabelecendo uma relação entre aspectos internos (lógicos) e externos (históricos) da ciência. Nesse sentido, a dialética materialista desenvolve a idéia de unidade

⁶ Marx escreve sobre o método desde suas primeiras obras, como os Manuscritos Econômicos Filosóficos e também A Ideologia Alemã. Mas, talvez o texto que melhor sistematiza o método é Contribuição à crítica da economia política, texto introdutório de sua obra O Capital.

⁷ Cf. MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

entre Epistemologia e Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento.

Tratando dessas diferentes abordagens científicas de realidade, localizamos Triviños (1987), Minayo (2004) e Löwy (1998), que trataram das diferentes formas de produzir conhecimento científico nas ciências sociais: o empirismo, a fenomenologia, o historicismo e o marxismo. Estas formas de fazer pesquisas se atrelam às formas de compreender, explicar e construir uma dada realidade.

No âmbito das ciências humanas, mais especificamente na área da Educação, identificamos Sánchez Gamboa (1998) como um dos principais autores que vêm discutindo as diferentes formas de fazer pesquisa, ao realizar estudos epistemológicos desde a década de 80 acerca das pesquisas em educação no Brasil. O autor, através de uma revisão da literatura especializada, classificou as abordagens metodológicas a partir de três linhas de pensamento que se apresentam de forma geral na produção de pesquisas no campo da educação. Linhas que, epistemologicamente, possuem divergências e desdobramentos diferentes quando relacionadas com a prática profissional e/ou pedagógica. São elas: as abordagens empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Nossa contribuição a este estudo, bem como para o campo da epistemologia da educação fica por conta da ampliação dessas abordagens, incluindo a análise de um novo grupo de pesquisas de caráter pós-moderno, cujos fundamentos teórico-metodológicos ainda não foram analisados pelos estudos anteriores sobre a produção do conhecimento, apesar de se tratar de uma tendência que já vinha sendo apontada, mas que ainda não apresentava uma quantidade suficiente que permitisse uma caracterização mais depurada. Assim, até as amostras analisadas a partir de 1990 não foi realizado um aprofundamento sobre essa tendência. Hoje, considerando a produção após o ano 2000 já se faz possível e necessário.

No que se refere à ética e à educação, como campos teórico-práticos, estes vêm sendo, inevitavelmente, afetados pelos debates emergidos do interior de cada abordagem. Dessa maneira, examinar a relação entre ética e educação a partir das abordagens encontradas nas pesquisas educacionais torna-se um objetivo importante. Entretanto, nossa preocupação não é debater a abrangência de cada uma das abordagens epistemológicas

porque não se trata de aprofundar o conteúdo entre elas e sim realizar uma análise dessas tendências na amostra selecionada.

Em nosso entendimento, a ética se tornou uma problemática atual no processo educativo, quer seja problematizada a partir da moral ou da tradição filosófica, que dá à ética um tratamento abstrato e universal ou, ainda, abordada e estudada do ponto de vista histórico, ou seja, a partir da consciência de que normas e valores têm sempre um caráter histórico e que se transformam conforme se transforma a base material da sociedade e dependem, em grande medida, dos conflitos e interesses de classes e segmentos que buscam hegemonia social. Nesse sentido, nos encontramos em meio aos que compreendem que a ética deve ser tratada como um tema que reflete as condições materiais da existência dos homens, seu desenvolvimento e suas relações com outros homens e com a natureza, uma vez que os preceitos morais mudam conforme mudam as condições materiais e culturais do homem. Contudo, buscamos, com nossa análise, extrair os elementos que nos apontem as perspectivas reais (não apenas aparentes) da produção do conhecimento sobre ética.

Problema, objetivos e procedimentos metodológicos

Na conjuntura de um possível conflito entre quantidade e qualidade, os estudos já realizados oferecem resultados para uma reflexão crítica mais desenvolvida sobre as opções da pesquisa, as limitações e as implicações científicas e filosóficas dessa produção. Tais estudos, assim com este que pretende a sua continuidade, além de identificar tendências, também apontam dificuldades metodológicas e lacunas teóricas, como possíveis ecleticismos e modismos que poderão ser superadas com novas pesquisas. Considerando essas necessidades, as questões que tendem a nortear esta pesquisa, com relação à ética dentro do campo pedagógico, são: Quais são os principais problemas abordados? Quais as concepções de ética identificadas? Qual a concepção de educação? Qual o referencial teórico predominante? Quais são as propostas e contribuições apresentadas para o campo da prática pedagógica e da formação política do cidadão?

Assim, com base nessas perguntas e tendo apresentado os argumentos que nos levam a delimitar a problemática em questão, nos propusemos a responder no presente estudo a seguinte pergunta-síntese:

Como são trabalhadas as problemáticas da ética nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação das três universidades públicas paulistas (UNICAMP, USP E UNESP), no período de 2000 a 2005, quanto às concepções predominantes e os resultados que caracterizam essa produção?

Para conseguir acompanhar a produção de pesquisas e para assegurar conhecimentos científicos a partir das questões acima explicitadas pautamos nossos estudos pelo nosso objetivo geral, que se refere à elaboração de um balanço crítico que nos permita compreender a problemática da ética na pesquisa educacional, procurando as concepções predominantes, seus pressupostos e tendências e por objetivos específicos, através dos quais nos propomos fundamentalmente: a elaborar um levantamento e uma seleção de amostra de pesquisas que abordam a problemática da ética; a caracterizar as pesquisas selecionadas que abordam essas problemáticas; a identificar e analisar as conceituações sobre ética, seus pressupostos e tendências e as contribuições para o campo da prática pedagógica e política.

Para atingirmos nossos objetivos foi necessário definir fontes, instrumentos de coleta, analisar e sistematizar as informações, isto é, prever possíveis caminhos, determinar pontos de partida, procedimentos, estratégias de pesquisa além de referências de interpretação dos resultados.

1. Fontes e instrumentos de coleta de informações:

Para elaborar as respostas às questões acima postas, selecionamos três tipos de fontes relacionadas com a necessidade de obter as seguintes informações: a primeira fonte de consulta foi o banco de dados da CAPES, de onde tivemos acesso às primeiras informações que se referem aos resumos das pesquisas e aos dados dos pesquisadores (mestres e doutores). A segunda fonte de consulta foram as próprias pesquisas (teses e dissertações), das quais obtivemos as informações que nos permitiram caracterizá-las e analisá-las a partir de suas abordagens epistemológicas. Por fim, tomamos como terceira fonte de consulta os estudos sobre a produção do conhecimento nas pesquisas em Educação

no Brasil, no contexto dos cursos de pós-graduação, bem como as publicações sobre ética, educação, epistemologia e pesquisa educacional.

2. Análises das Informações:

As informações coletadas no banco de dados da CAPES, a leitura feita das dissertações e teses e de outros estudos sobre as condições da produção nos cursos de pós-graduação foram agrupadas numa ficha de registro (Anexo II). Elaborada com base no instrumento de análise denominado *Esquema Paradigmático* (Anexo III), o qual explicitamos a seguir, esta ficha comporta questões que organizam as informações coletadas em duas etapas, sendo que a primeira dispõe de informações sobre a identificação dos pesquisadores e de suas pesquisas e a segunda contém as informações quanto às características dessa produção.

Os dados coletados foram ordenados e estruturados em dois eixos: 1) eixo temático, que identifica as concepções sobre ética predominantes nas pesquisas e 2) eixo epistemológico, que busca caracterizar as abordagens epistemológicas utilizadas ou desenvolvidas. A articulação desses eixos foi realizada com o auxílio de um Esquema conceitual, denominado de *Esquema Paradigmático* que permitiu a organização e periodização da produção (2000-2005) considerando as abordagens teórico-metodológicas.

Nessa análise, demos particular atenção aos seguintes tópicos:

- Tipo de pesquisa: se empírica, estudo de campo, estudo de observação, teórico-filosófica, histórica, etc;
- Fontes utilizadas, instrumentos e técnicas de pesquisas;
- Referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as pesquisas, tais como: empírico-analíticos, fenomenológicas, crítico-dialéticas e pós-modernas;
- As concepções de ética e educação desenvolvidas nessas pesquisas;
- Autores mais citados e/ou que fundamentam a análise e a interpretação da relação entre ética e educação;

Com base na recuperação dos tópicos anteriores, utilizando a reconstrução lógica e as análises epistemológicas, identificamos os pressupostos antropológico-filosóficos, como concepção de homem e sociedade que fundamentam os conceitos anteriores de ética e educação.

O *Esquema Paradigmático*, consolidado por SANCHEZ GAMBOA (1998), é um instrumento de análise que trabalha com o conceito da *Lógica Reconstituída* da pesquisa, que visa o resgate dos elementos que determinam os métodos, técnicas, teorias e pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, revelando as coerências internas entre estes, o que permite uma reconstituição da lógica interna das pesquisas, facilitando, então, a construção da relação entre perguntas e respostas elaboradas e a caracterização da produção desde o ponto de vista das tendências epistemológicas.

As articulações propostas pelo *Esquema Paradigmático* pressupõem que:

No percurso de todo processo de pesquisa científica se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses problemas se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos e as soluções dos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos e assim sucessivamente (LADRÓN DE GUEVARA, 1979 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Da mesma forma, podemos afirmar que qualquer tipo de pesquisa se assenta sobre quatro bases, quais sejam: uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica. Isto é,

A estrutura formal de uma ciência, precisamente compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade. (...) A aceitação da totalidade científica nos quatro níveis antes indicados conduz a aceitação da noção de processo de produção do conhecimento e, por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidade (LADRÓN DE GUEVARA, 1979 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Para a elaboração do Esquema Paradigmático, o autor, Sánchez Gamboa, toma como contribuição, o conceito de *paradigma* da obra *Estruturas das Revoluções Científicas*, que Thomas Kuhn (1975) inclui na literatura científica para explicar o processo histórico das ciências, pois defendia ele que quando a “ciência normal” não dá conta de explicar os fenômenos descobertos, surge uma crise do modelo vigente, ocasionando uma

“revolução” no campo científico que, necessariamente, exige a construção de um novo paradigma em substituição ao antigo.

3. Principais passos da pesquisa:

Considerando que o conceito de *Lógica Reconstituída* se refere à recuperação *a posteriori*, da estrutura e a organização da investigação, parte-se sempre das pesquisas já concluídas, que de certa forma apresentam uma lógica interna supostamente coerente. Portanto, as pesquisas que selecionamos foram lidas e analisadas, procurando-se identificar os tópicos indicados no *Esquema Paradigmático* (Anexo III) e instrumentalizadas na ficha de registro (Anexo II). Isto implicou uma leitura a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada pesquisa, particularmente nas partes referidas aos conceitos, ao referencial teórico, à metodologia, à introdução e às conclusões.

As informações da leitura foram agrupadas na ficha de registro, da qual obtivemos um resumo analítico que nos permitiu apresentar de forma sucinta o conteúdo essencial das obras. Assim, para nossa análise, consideramos como principais os seguintes itens da ficha de resumos analíticos: a) problema; b) concepções de ética e educação; c) objetivo principal; d) as abordagens teórico-metodológicas; e) as fontes, técnicas e metodologias utilizadas e f) principais autores e obras tomados como referências.

De posse das informações acima, procedemos a sua organização de maneira a permitir uma interpretação que nos conduza à identificação das problemáticas abordadas, tendências teórico-metodológicas, perspectivas científicas, compromissos com o campo da prática, e principais contribuições na compreensão das problemáticas da ética.

Na fase final da pesquisa, os resultados obtidos serão interpretados à luz dos referenciais teóricos sobre ética, educação e epistemologia, bem como dos estudos anteriores sobre as tendências da pesquisa em educação em âmbito nacional, buscando identificar necessidades, prioridades e perspectivas de desenvolvimento do conhecimento na área.

Os resultados obtidos a partir deste estudo foram organizados em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre ética e educação, bem como apresenta os antecedentes e as delimitações dos estudos sobre a epistemologia.

No segundo capítulo caracterizamos a produção quanto às problemáticas e às abordagens teórico-metodológicas predominantes.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos um balanço crítico dessa produção e destacamos algumas sínteses sobre as problemáticas significativas da produção do conhecimento sobre ética e educação. E, finalmente, apresentamos as perspectivas e as possíveis contribuições para a compreensão da relação entre ética e educação nas pesquisas estudadas.

A partir da análise epistemológica e da conclusão do balanço crítico, este trabalho visa apresentar um estudo que possa embasar o desenvolvimento de outras pesquisas, visto que o nosso objetivo principal é construir uma análise crítica da produção sobre as problemáticas da relação entre ética e educação. Através do balanço crítico é possível constatar o “estado da arte” das pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas e também oferecer informações sistematizadas sobre a trajetória dos estudos sobre ética e sua apropriação no campo de pesquisa educacional.

Há, ainda, o objetivo de fortalecer as linhas de pesquisa do grupo Paidéia, como “Ética, Política e Educação”, que discute os fundamentos filosóficos da Educação, abrangendo estudos sobre teorias políticas e axiológicas a respeito da realidade educacional e “Epistemologia e Teorias da Educação”, que abrange estudos e pesquisas sobre o estatuto científico das ciências da educação.

CAPÍTULO I

OS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EDUCACIONAL E A PRODUÇÃO SOBRE ÉTICA E EDUCAÇÃO.

Neste capítulo pretendemos recuperar alguns marcos conceituais presentes e vigentes no campo investigativo da ética e apresentá-los frente às abordagens metodológicas localizadas nas pesquisas selecionadas. Para tanto, este capítulo foi organizado em duas partes: a primeira parte compreende a explicitação dos conceitos e dos referenciais que permitam a leitura, a análise e a compreensão do objeto em questão, que diz respeito à ética e educação e a relação entre ambas; e na segunda parte apresentaremos os antecedentes relativos aos estudos epistemológicos sobre a produção, destacando os referenciais de análise pelos quais nos orientaremos para construção e discussão dos resultados de nossa pesquisa.

1.1 A relação entre ética e educação

É muito comum, nas relações que contraímos em nosso cotidiano, buscarmos pautar nossas ações moralmente, ou seja, de acordo com normas e regras já estabelecidas em nossa sociedade, as quais conhecemos, aceitamos e também as tomamos como parâmetros ao fazermos julgamentos a respeito do comportamento humano, visto que este se revela como resultado de escolhas e decisões antes pensadas. Portanto, a partir dessas relações entre os indivíduos surgem situações-problemas, de caráter prático, cujas soluções são representadas através dos atos e ações, individuais ou coletivos, gerando comportamentos morais que apresentam determinadas conseqüências, também tanto num plano individual quanto num plano coletivo, e que por isso não escapam aos julgamentos morais.

Nesse contexto, o comportamento efetivo do homem diante de uma determinada situação, as consequências de suas ações e o posterior julgamento que faz sobre tudo isso são problematizados e refletidos pela ética, que visa investigar o que são tais ações, quais seus fundamentos, o que a determina e de que maneira isso ocorre. Seguramente, entendemos que a ética elabora conceitos sobre qualquer manifestação efetiva, real da prática humana, sem o propósito de que tais conceitos se transformem em regras de comportamento, mas, sim, para que sirvam como esclarecimento ao homem na hora de decidir sobre seus atos e fazer suas escolhas para que esse processo não seja meramente um constante ‘seguir as regras’. É nisso em que consiste o valor da ética como teoria. Todavia, pode acontecer dos conceitos elaborados serem influenciados pela prática e aí cabe refletir novamente sobre a prática moral dos homens. É justamente essa dinâmica que revela a ética intrinsecamente propositiva em suas análises, como teoria que não se restringe apenas ao seu caráter teórico e que por isso contrapõe-se às teorias que a estudam como estritamente normativa, apriorística, absolutista ou ideológica.

Quando a ética explicita os fundamentos e a natureza de uma determinada moral, estes passam a ser terreno germinado para a produção de um comportamento humano livre, ou seja, que se manifesta livremente após conhecer efetivamente os fundamentos e a natureza da moral da qual faz parte, comprometendo-se com eles de forma consciente, o que aqui se faz pertinente explicar que a consciência surge através da ação histórica do homem quando da manutenção da própria vida. Portanto, o que estamos a afirmar é que a consciência não é dada ao homem por um processo natural, mas sim ela é desenvolvida no movimento de manutenção da própria existência humana.

Contudo, o tratamento das questões éticas ocorre, majoritariamente, a partir do ponto de vista da moral, pois ainda nos deparamos com a elaboração de muitos manuais pretensiosos, que objetivam prescrever o comportamento humano e acabam por reduzir e limitar uma compreensão da reflexão ética ao ponto de vista da moral, utilizando-se de pronunciamentos sobre como e o que deve ser feito em cada situação específica. Nesse sentido, entendemos que o agir humano fica condicionado às normas e às regras vigentes na sociedade que os suscitou e se confunde com a ética. Por isso, em nosso estudo, faz-se

importante e necessário definir formalmente os termos, distinguindo a ética da moral, de maneira que se complementem e não se confundam.

Ainda que tradicionalmente reduzida a uma disciplina normativa ou pragmática, com o propósito de prescrever aos homens o melhor comportamento do ponto de vista moral, entendemos a ética como uma disciplina teórica, cuja função essencial é a mesma de toda teoria: a de explicar, esclarecer ou investigar uma realidade determinada historicamente, elaborando os conceitos daquilo que foi ou é e não somente descrevendo-os, nem tampouco formulando juízo de valor sobre qualquer prática moral, mas, sim, dando uma compreensão racional às variações de cada comportamento em cada época através do estudo de seus princípios de seu movimento e desenvolvimento. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.20 a 22).

As questões éticas se caracterizam pela sua generalidade distinguindo-se da moral da vida cotidiana que é o campo dos problemas dos juízos que enfrentamos em situações concretas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.22). Isso equivale a dizer que a ética não se presta a dar diretrizes e nem fazer julgamentos sobre as situações que ocorrem no cotidiano. A ética se propõe a fazer uma reflexão aprofundada sobre o ato já realizado pelo homem e a consequência de ato. O que realmente importa como investigação da ética não é o que foi falado, o que foi pensado nem o que foi decidido pelo homem, mas sim o que ele fez de concreto e as consequências desse fazer. Portanto, *os atos morais conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto* constituem o objeto da ética, que por sua vez é definida aqui como *a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade* (Idem, p.23-24)

A definição acima evidencia um esclarecimento filosófico sobre a concepção de homem, que também acompanha o referencial do materialismo-histórico-dialético e que justamente se exprime nas seguintes considerações:

O comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um mundo a sua medida humana e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza. Por conseguinte, o comportamento moral não é a manifestação de uma natureza humana eterna e imutável, dada de uma vez para

sempre, mas de uma natureza que está sempre sujeita ao processo de transformação que constitui precisamente a história da humanidade. (Idem, p. 28)

Fica claro, então, de que não nos referimos à ética do ponto de vista das manifestações gerais e abstratas do comportamento moral, mas sim da ética que se origina do levantamento de dados empíricos, ou seja, dados concretos, efetivos sobre o comportamento humano em sociedade que permitam formular uma análise aprofundada sobre seu objeto de estudo, além do que

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

Disso infere-se que qualquer discussão sobre ética que renuncie à análise das práticas morais em vigor tende a sucumbir às teorias filosóficas especulativas, que se esgotam em seu próprio raciocínio. Por outro lado, confundir a ética com a moral é também abdicar de seu conteúdo filosófico, transformando-a num simples e genérico guia prescritivo de comportamento. Por isso, insistimos em esclarecer aqui essa distinção. Todavia, para contribuirmos adequadamente à compreensão da moral e da ética, faz-se apropriado tratarmos do assunto através do terreno da história, mesmo que de forma sucinta, dando a saber que os problemas e preocupações com relação ao agir humano não são próprios somente de uma ou outra época, mas que as reflexões sobre o comportamento moral dos homens remontam séculos e que em nossa sociedade tais comportamentos tem suas raízes fincadas na tradição filosófica ocidental. Assim, entendemos que qualquer discussão científica sobre a ética não deve e não pode prescindir de um resgate dos desdobramentos históricos da produção desse conhecimento ao longo da história do pensamento filosófico ocidental. O conjunto de representações e valores socialmente definidos para cada época só se justifica quando da recuperação de seu contexto social e histórico, visto que é somente pelo processo histórico de produção da própria existência que podemos entender as manifestações dos homens. A moral e a ética não são motivo de

discussão somente em nosso tempo, pois desde a antiguidade se busca conhecer e explicar o comportamento do homem.

Pensamos ser oportuno iniciar nossa argumentação sobre o assunto pelos significados das palavras. Assim, etimologicamente, a ética e a moral, palavras vindas respectivamente do grego “ethos” e do latim “mos”, estão ligadas ao modo de ser, ao caráter (“ethos”), aos costumes, aos hábitos (“mos”) do homem, de maneira não-natural, mas adquirida ou conquistada por eles na medida em que contraem relações entre si que os afetam reciprocamente e nesse processo vai criando, então, uma segunda natureza humana, que é a da atividade moral. Portanto, ao resgatarmos a definição de ética e moral da antiguidade, observamos que ambas não tinham a mesma definição e relação de atualmente, ou seja, de ciência específica e seu objeto. Mas, a origem do significado da moral e da ética é fundante quando se trata de compreender as ações dos homens em cada época (Idem, p.24-25).

Nesse sentido, a distinção entre ética e moral se faz necessária e importante para o entendimento de que a ética não tem seu conceito restrito à moral, pois, como ciência, é fundamental que a ética seja pensada do campo da filosofia, compreendida aqui como

um conhecimento sistematizado sobre o mundo da natureza, sobre a condição humana, pessoal e social, sobre a sociedade, sobre a cultura. Em termos gerais é uma ciência humana, de longa tradição histórica, que tem privilegiado a pesquisa de questões fundamentais sobre a existência humana, a natureza e a cultura (NUNES, 2002, p.14)

Assim, uma vez que identificamos a ética como uma das questões fundamentais da existência humana, não podemos prescindir do nosso compromisso de assumi-la dentro do campo de conhecimento da filosofia, como parte da filosofia moral, cuja reflexão é de caráter teórico, filosófico e também social-histórico, pois é preciso conhecer o que os pensadores produziram, reportando-se também aos contextos históricos de sua produção.

A moral e a ética foram pensadas de diversas formas na tradição filosófica ocidental, mas o que queremos destacar não é somente isso, e sim também a força da reflexão ética como educação dos costumes e dos valores morais de acordo com cada

período histórico, que nos dá o entendimento de que por mais pretensa que fosse a idéia de propor uma ética abstrata e geral, isso não sobreveio. Então, é por esse caminho de compreensão da moral e da ética ao longo da história que faremos uma breve recuperação do contexto histórico-filosófico ocidental em que surgiram e se desenvolveram, com o propósito de esboçarmos as primeiras relações da ética com a educação do homem para, num segundo momento, observarmos como essa relação ocorre na produção do conhecimento em educação, especificamente na produção de pós-graduação em educação das universidades públicas paulistas.

Segundo Chauí (2005, p.310), a moral é historicamente produzida pelos homens no processo de organização social. Sabemos que toda forma de organização social, desde as mais primitivas, elege normas e regras de convivência sobre as quais se assenta sua moral. Porém, o simples fato de que sempre houve moral não significa que também sempre houve uma teoria sistematizada de forma rigorosa que permitisse explicitar, problematizar, discutir e refletir os valores morais tidos como reconhecidos e válidos de cada organização social. Estamos falando aqui de uma filosofia moral, que surgiu somente na Grécia Antiga, que se funde com a história do pensamento filosófico ocidental, mas que se configurou como uma reação às teorias de cunho naturalista daquela época, pensadas pelos primeiros filósofos, cuja preocupação era com a origem da natureza e do universo, uma vez que viviam em condições rurais. Esse período da Grécia Antiga foi denominado de período Cosmológico (NUNES, 2002, p.22). Com a criação do projeto político da pólis, os gregos passaram a se organizar em cidades-estado, autônomas e independentes. A liderança econômica faz de Atenas uma cidade de grande influência política e cultural. A mudança geográfica muda também o foco do objeto de pesquisa, que da natureza passa a ser o homem, tendo em vista que o projeto político da *pólis* necessitava de um discurso moral e político para fundamentar a convivência humana. Assim, os gregos pensaram a “Paidéia” como um ideal educativo que se configurava como um modelo de enquadramento social (Idem, p. 31)

Nesse período, de apogeu da democracia, destacamos Sócrates, Platão e Aristóteles como importantes filósofos de Atenas, que se rebelaram com a nova ordem democrática, mas não com o escravismo mantido nesse regime porque a escravidão

possibilitava a liberdade de muitos homens para que se dedicassem à vida pública e ao trabalho intelectual, em busca da contemplação e do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Devido às guerras, os combatentes capturados se tornavam prisioneiros, não eram mais mortos, mas sim se tornavam escravos. O escravismo era moralmente válido e eticamente justificado à sociedade dessa época, a qual se encontrava organizada em Cidades-Estado independentes, cuja vida pública, a *pólis*, era intensa e por isso aqueles considerados cidadãos precisavam de tempo livre para se dedicar aos interesses econômicos, políticos e culturais da *pólis*.

De acordo com as publicações deixadas por Platão (428-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), foi Sócrates (470-399 a.C) que lançou as bases da filosofia moral quando rejeitou as filosofias dos estudos da natureza e passou a colocar o homem como objeto de conhecimento, buscando em seu imperativo máximo “Conhece-te a ti mesmo” os fundamentos da sua ética racionalista: o homem que conhece o bem não pratica o mal porque é ciente de suas conseqüências. Assim, será feliz aquele que for ético, pois o conhecimento dos valores morais o fará viver em harmonia (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p. 269)

Platão, discípulo de Sócrates, sofrera todas as influências do momento histórico de sua época: a morte de seu mestre o fez desacreditar no projeto da *pólis*. Assim, como seu mestre, era inimigo da democracia ateniense. Platão pensou uma ética idealista, apesar de relacioná-la com a política. Segundo ele, é a partir da prática de virtudes na *pólis* e na contemplação filosófica que a alma atinge sua harmonia e se eleva ao mundo das idéias, onde encontrará a verdadeira idéia do Bem. Porém, somente o homem livre, cidadão da *pólis*, seria capaz de alcançar o mundo das idéias, pois para ele, a sociedade estava organizada em classes (os governantes, os guerreiros, os trabalhadores e os escravos) e somente a classe superior, dos homens livres de qualquer trabalho manual, é que poderiam se dedicar à prática de virtudes e à contemplação (Idem, p. 270). Nesse contexto a escravidão é necessária e por isso não é tida como imoral.

A sistematização do campo de uma filosofia moral foi feita por Aristóteles, discípulo de Platão, que assim como ele entende que a *pólis* é o terreno próprio da moral. Contudo, Aristóteles passa a discordar da teoria dualista de seu mestre (que separa o

homem da razão) anunciando que a razão está no homem enquanto ele existe. Assim, elabora um tratado sobre ética, caracterizando-a como um saber prático, que se define pelas ações dos homens para o alcance do fim único a que tende: a felicidade, que consiste na contemplação, na conquista da razão. Para chegar ao seu fim, o homem precisa por em prática as virtudes, consideradas como ações que se situam num meio-termo entre o excesso e a escassez, que somente tem validade na *pólis* porque sozinho o homem não é capaz de exercitá-las. O homem ético encontra na política sua plena realização (CHAUÍ, 2005, p.312). E a conquista da felicidade só é privilégio dos homens livres, visto que também para Aristóteles, a escravidão não atenta contra a moral da sociedade ateniense. Ao contrário, ela é indispensável para o bom funcionamento da *pólis*, onde cada um deve agir de acordo com sua natureza biológica e a natureza do escravo é servir. Assim, se todos cumprissem com suas obrigações segundo a natureza e também se aprendessem a controlar racionalmente os excessos e a escassez das vontades em prol dos valores coletivos, a finalidade da ética se realizaria porque a harmonia da *pólis* estaria garantida. Era tida como ética toda ação moral que tivesse como fim o bem coletivo. E a educação do homem grego se baseava nesses princípios, tal como explica Chauí (2005, p.313):

Os filósofos antigos (gregos e romanos) consideravam a vida ética transcorrendo como um embate contínuo entre nossos apetites e desejos – as paixões – e nossa razão. Por natureza, somos passionais e a tarefa primeira da ética é a educação de nosso caráter ou de nossa natureza, para seguirmos a orientação da razão. A vontade possuía um lugar fundamental nessa educação, pois era ela que deveria ser fortalecida para permitir que a razão controlasse e dominasse as paixões.

Observamos, então, que a ética era a base para a educação do caráter dos membros da sociedade, que visava intervir na moral para que cada ação individual fosse realizada de acordo com os objetivos da *pólis*.

O prenúncio da decadência do mundo grego coincide com o último período da filosofia grega. Depois de um período de apogeu político e cultural, o fim da civilização grega antiga foi marcado pelas guerras por disputas territoriais: primeiro foi tomada pelo Império Macedônico e depois pelo Império Romano. Logo após esse período de transição surgiram novos movimentos filosóficos, como o estoicismo e o epicurismo, cujas doutrinas

expressavam o rompimento histórico da ética relacionada à *pólis*. As Cidades-Estado perderam sua autonomia e por isso não fazia sentido pensar a ética para a realização e manutenção da *pólis*. Puseram-se, então, a pensar uma ética “interir”, do indivíduo e com relação ao universo físico, natural, à ordem cósmica. A moral, que antes estava unida à política, passou a se referir a todos os atos que satisfaziam as necessidades pessoais e individuais e não mais uma necessidade coletiva. Então, a ética da tradição grega foi completamente desprezada e o que elegeram em seu lugar foram doutrinas filosóficas, cuja ética se configurava em ensinamentos moralizantes e individualistas, visto que a felicidade aconteceria somente para aqueles que vivessem de acordo com as necessidades de sua natureza, quer fossem para controlar suas paixões e assim atingir a contemplação interior (como pensavam os estóicos), quer fossem para fugir da dor e do sofrimento para viver apenas da realização dos prazeres (como pensavam os epicuristas) (NUNES, 2001, p. 37). Portanto, para os estóicos, o mundo tinha uma ordem e bastava o homem segui-la, usando da racionalidade para entender que é parte significativa na organização e manutenção da lei natural do universo e usando da sabedoria para se manter-se afastado dos ânimos ou desânimos da vida, pois só assim será capaz de viver livre e feliz. Para os epicuristas, a ética consistia na busca pelo prazer; não pelo prazer corporal, mas sim pelo prazer espiritual, que libertava a alma do homem dos medos que a religião costumava impor e o conduzia à felicidade porque para os estóicos não há intervenção divina na vida física e nem tampouco intervenção política, pois os epicuristas se mantinham apáticos a qualquer dor e sofrimento (SÁNCHEZ VÁZQUÉZ, 2000, p.274)

Entretanto, a ética dos estóicos e epicuristas foi suprimida pela ética cristã, advinda do cristianismo, religião que nasceu junto ao processo de decadência do Império Romano e se estabeleceu por um período de dez séculos, fundando uma era que denominamos de Idade Média, que também se caracteriza pela organização do feudalismo, sistema político, econômico e social que se baseava na vassalagem, nas relações dos senhores do feudo com os seus servos, os camponeses, que trabalhavam em troca de moradia, alimentação e proteção. Num momento histórico marcado pela escravidão, pelos ataques bárbaros, por injustiças, pela desigualdade entre os homens, o cristianismo oferecia a possibilidade de uma vida com liberdade, justiça, paz e de igualdade para todos aqueles

que acreditassem em Deus e seguissem seus mandamentos. Porém, essa igualdade não era obtida na terra, mas sim num plano sobrenatural, mediante os cumprimentos das “leis divinas”. Nessas condições, a igreja passou a fazer parte da política porque cabia a ela, através das “leis divinas” da religião, manter a ordem e a união entre senhores e servos (CHAUÏ, 2005, p.313).

As pessoas não mais tinham em comum os interesses da *pólis* ou da ordem cósmica, mas se identificavam pela devoção a um Deus único, que prometia libertar o homem de todo sofrimento da vida real no plano espiritual, desde que estes cumprissem com o dever de reconhecer e seguir a vontade de Deus, revelada nas leis divinas, que tinha como princípio a incapacidade dos homens de fazer o bem e concretizar as virtudes porque a vontade humana tende sempre para o mal e por isso o homem precisa de uma força sobre-humana para guiá-lo na formação do seu caráter. Portanto, a moral dessa época se baseava no dever de crer em Deus e obedecer às leis divinas, as quais eram apregoadas pela igreja. Todos os atos dos cristãos, mesmo os mais íntimos e individuais, deveriam ser concretizados de acordo com os mandamentos de deus porque a ética cristã tira o homem da sua relação com a sociedade, onde somente às práticas visíveis cabiam os julgamentos, e o coloca numa relação espiritual e individual com Deus, para a qual os atos e até mesmo as intenções da alma devem ser submetidos ao julgamento de Deus, através da confissão para o padre da igreja, que também monopolizava a vida intelectual de toda Idade Média, pois todo conhecimento passou a ser produzido a partir da doutrina do cristianismo. (CHAUÏ, 2005, p.314). Apesar do cristianismo não ser uma filosofia propriamente dita, a idade média constrói sua filosofia medieval completamente voltada à fé cristã, incorporado as idéias de Platão e Aristóteles ao pensamento cristão, porém sem o racionalismo dos gregos. Assim, surgem os pensadores da filosofia cristã, como Santo Agostinho (354-430), cujas teorias foram fortemente influenciadas pelas idéias de Platão e Santo Tomás de Aquino (1226-1274), que toma a filosofia de Aristóteles “de maneira absolutamente doutrinária” (NUNES, 2001, p. 57).

Sánchez Vázquez assim explica como Santo Agostinho relaciona a ética com as idéias de Platão:

A purificação da alma, em Platão, e a sua ascensão libertadora até elevar-se à contemplação das idéias, transformam-se, em Santo Agostinho, na elevação ascética até Deus, que culmina no êxtase místico ou felicidade, que não pode ser alcançada neste mundo. Contudo, Santo Agostinho se afasta do pensamento grego antigo ao sublinhar o valor da experiência pessoal, da interioridade, da vontade e do amor. A ética agostiniana se contrapõe, assim, ao racionalismo ético dos gregos (2000, p. 278)

Santo Tomás de Aquino se apropriou dos ensinamentos de Aristóteles em prol da fé e a partir daí pensou a ética:

A ética tomista coincide nos seus traços gerais com a de Aristóteles, sem esquecer, porém que se trata de cristianizar a sua moral como, em geral, a sua filosofia. Deus, para Santo Tomás, é o bem objetivo ou fim supremo cuja posse causa gozo e felicidade, que é um bem subjetivo (nisto se afasta de Aristóteles, para quem a felicidade é o fim último). Mas, como em Aristóteles, a contemplação, o conhecimento (como visão de Deus) é o meio mais adequado para alcançar o fim último. Por este acento intelectualista, aproxima-se de Aristóteles (Idem, p. 279)

De acordo com Nunes (2001, p. 59), a apropriação da razão aristotélica na filosofia cristã por parte de Santo Tomás de Aquino e a aceitação disso pelos demais intelectuais da Igreja, podem ser entendidas hoje como um acontecimento que carregou consigo um elemento destrutivo do “fideísmo medieval”, pois “a filosofia racionalista moderna [que passou a ser a grande arma da burguesia contra a teologia medieval e as velhas concepções teocêntricas] tem o embrião baseado no racionalismo moderado de Santo Tomás de Aquino”.

A ética cristã, de maneira geral, começou a ser questionada devido às mudanças no campo econômicas, sociais e políticas, ocasionadas principalmente pelo enfraquecimento do regime feudal e a ascensão da burguesia, que se emerge das contradições medievais, tratando-se de uma classe representada por comerciantes que se afastaram dos feudos e foram viver nas cidades, livres das relações servis e do predomínio dos nobres. Criou-se, então, a consciência de homem livre e a filosofia se voltou para esse homem, que deveria ser conhecido a partir de si mesmo e do mundo em que vive, não a partir qualquer espécie de revelação. Nesse sentido, surge a filosofia moderna, cujas reflexões eram voltadas para o desenvolvimento do projeto social burguês, que exigia a elaboração de novas configurações sociais, condizentes às transformações econômicas e

políticas. Para isso era necessária uma ruptura com as tradições medievais e, então, a filosofia foi separada da teologia, voltando-se para o homem, que logo passou a refletir sobre o “dever” da moral e a indagar a ética cristã. E, é justamente sobre esse “dever” que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e depois Immanuel Kant (1724-1804) elaboraram suas teorias sobre a ética.

O primeiro afirmou que “a consciência moral e sentimento de dever são inatos” e que o homem nasce bom e que suas intenções com os outros são puras. Se o dever vem como uma imposição externa (heteronomia) é porque a sociedade corrompe a bondade nata dos homens através da propriedade privada, bem como dos interesses privados, tornando-os gananciosos, “egoístas, mentirosos e destrutivos” (CHAUI, 2005, p.316).

Já, Kant, contestou a idéia de Rousseau e resgatou o papel da razão na ética, afirmando o contrário de Rousseau, pois segundo Kant, os homens são naturalmente egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca são saciados e pelos quais matam, mentem, roubam. É por isso que o homem precisa do dever para se tornar um ser moral. (Idem, p.317). O que a razão cria como prática é dever e o homem dá a si mesmo os deveres porque é autônomo para isso. Portanto, o dever ainda existia como moral porque Kant concordava que o homem tinha sim seus impulsos afetados pela natureza externa a ele, mas que ele mesmo seria capaz de controlar isso através dos deveres, caso contrário, não seria autônomo. Para Kant, como o homem possui a natureza perversa, ele costuma agir por interesse, usando coisas e pessoas como meios e instrumentos para alcançar seus objetivos (Idem, Ibidem). Agir por interesse cria nos homens a ilusão de que estão sendo livres e racionais nas ações para alcançar o que querem porque o interesse é determinado por motivações físicas, psíquicas e vitais, como a dos animais. É preciso, então, passar das motivações do interesse para o dever, que é uma forma que rege todas as ações morais, sem prescrições indicativas, mas como um imperativo categórico: “Age em conformidade apenas com a máxima que possas querer que se torne uma lei universal”. Não se trata de uma motivação psicológica, mas de uma lei moral interior (Idem, Ibidem).

O que Rousseau e Kant tentaram fazer com relação à moral e à ética cristã foi mover o dever cristão de agir de acordo com a vontade de uma força sobrenatural, externa

aos homens, para um dever universal, vindo da vontade interna do próprio homem. O homem, reunido em sociedade com seus iguais, torna-se capaz de alterar sua própria natureza, embora em um sentido negativo, e com um direcionamento bastante estreito. A partir daqui cada vez mais os sistemas filosóficos tentaram compreender o homem como um ser em transformação, transformação esta que se opera no tempo (Idem, Ibidem).

O pensamento desses filósofos faz parte do conjunto das idéias que ajudaram a construir os ideais da atual sociedade burguesa, de modo de produção capitalista, que ao final do século XVIII praticamente já havia superado a sociedade feudalista. Nesse contexto surgem na filosofia os pensamentos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que, sobre a ética, critica Rousseau e Kant, alegando que eles somente estavam discutindo a moral e a ética a partir da categoria homem-natureza e também sobre as relações entre indivíduos isolados ao invés de privilegiar as relações sociais, sendo que as relações entre indivíduos são determinadas e mediadas pelas relações sociais que por sua vez determinam a vida moral e ética dos indivíduos (Idem, p. 318).

Hegel esclareceu que os homens, como seres históricos e culturais, além da vontade subjetiva tem vontade objetiva, as quais vem das instituições e da cultura. Em Hegel, *a vida ética é o acordo e a harmonia entre a vontade subjetiva individual e a vontade objetiva cultural* (Idem, Ibidem). Esse passa a ser o dever do homem na filosofia de Hegel que recusa o imperativo categórico de Kant justamente porque o homem segue a moralidade da sua época, que é regulada pelas instituições que seguem mesmos valores e costumes e ‘educam’ os indivíduos a interiorizarem as regras morais da sociedade. Para Hegel, uma moral universal válida para todas as épocas seria impossível. Explica o filósofo que o acordo entre a vontade subjetiva e objetiva se rompe quando um sistema sócio-cultural entra em crise interna que incorrem em seu declínio, dando passagem a um novo período histórico. Esse é o momento em que todas as regras morais daquela sociedade são transgredidas, pois os seus transgressores não mais as reconhecem como válidas para uma realização ética, mas sim como uma violência.

O idealismo hegeliano, apesar de bastante influenciado por Rousseau, trouxe importantes contribuições para a compreensão do homem e estas contribuições se localizam principalmente no campo ético e metodológico. Para Hegel a história é um movimento de

exteriorização e interiorização de uma idéia que pré-existe à própria história, e embora esta visão torne a história bastante limitada, ela possibilitou importantes transformações no modo de pensar. No campo ético se percebe claramente o modo como Hegel valorizou a noção do homem como um ser histórico, logo, sujeito a transformações em si e em seu meio. Ao opor à idéia de Moralidade kantiana sua idéia de uma eticidade/moralidade do costume, Hegel abriu as mais diversas possibilidades para que se compreendesse o comportamento humano como fruto dos próprios costumes e hábitos humanos. Muito embora em momento algum o filósofo alemão tenha perdido de vista que ainda que a ética possa ser fruto de um costume local, ela tende inevitavelmente para um absoluto, no qual se igualaria a todas as outras.

Em uma síntese dos movimentos filosóficos acima expostos, temos por fim um homem que é causa, não mais mera consequência de sua natureza, sendo capaz de criar a sua própria ética. Só a partir daqui se pode realmente falar em uma autonomia humana. Não mais o argumento kantiano de autonomia, onde só se é realmente livre quando se cumpre uma lei da natureza, pré-existente e insuperável. A natureza torna-se somente a origem do homem, não mais seu destino ou fundamento sem o qual o homem seria incompreensível.

O pensamento de Hegel foi grande influência na filosofia ocidental e destacamos entre os seus influenciados que se tornou também um dos principais críticos de suas teorias, o filósofo Karl Marx (1818-1883), cujas obras são referenciadas pelas críticas que faz à ideologia burguesa que fundamenta a moral e a ética da sociedade capitalista.

Como sabemos, Marx não se dedicou a escrever uma obra específica sobre a ética. Ele foi um teórico do capital, fenômeno recente de sua época, sendo o primeiro pensador a perceber as consequências que os caminhos filosóficos tinham gerado no mundo da produção, da política e da economia. O tom crítico e denunciador de suas análises sobre a relação homem-natureza-sociedade no modo de produção capitalista revela que os princípios morais formulados teoricamente colocavam o homem numa condição de ser abstrato e que seria preciso restabelecer sua condição de homem concreto.

Com Marx, a filosofia materializou-se de vez, não estando submetida por idéias, espíritos ou elementos extra-materiais, sendo ela meio e instrumento, não fundamento. Nesse sentido, a concepção de homem passa a ser outra:

Segundo Marx, o homem real é, em unidade indissolúvel, um ser espiritual e sensível, natural e propriamente humano, teórico e prático, objetivo e subjetivo. O homem é, antes de tudo, práxis, isto é: define-se como um ser produtor, transformador, criador; mediante o seu trabalho, transforma a natureza externa, nela se plasma e ao mesmo tempo cria um mundo a sua medida, ou seja, a medida da sua natureza humana. Esta objetivação do homem no mundo externo, pela qual produz um mundo de objeto úteis, corresponde a sua natureza de ser produtor, criador, que também se manifesta na arte e em outras atividades (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.291)

Essa reconstituição do homem como ser real e concreto, portanto não abstrato, foi de grande importância para a filosofia moderna porque, até então, problemas filosóficos como os da ética e da política eram discutidos a partir da concepção idealista de homem e Marx inaugurou outra forma de compreender o homem e suas relações ao considerar a realização humana como fim último de qualquer tipo de relação entre eles. Porém, a natureza do homem como ser produtor e criador, bem como suas possibilidades de subjetivação e objetivação, encontram-se oprimidas, privadas de condições concretas de realização.

Em suas análises, Marx critica duramente a moral burguesa que se fundamenta na exploração do homem pelo homem, na produção e reprodução da miséria e na opressão da classe trabalhadora que fora reduzida a mera mercadoria de uso e troca, a serviço do capital. Nessas circunstâncias violentas, que geram desigualdades sociais e econômicas, os valores morais propostos pela sociedade moderna como liberdade, igualdade, fraternidade, felicidade, respeito e etc, tornam-se impossíveis de terem sua realização plena porque as condições materiais, concretas, não permitem que o ser humano se realize no plano ético, pois a ética não parte dos discursos, da imaginação e nem do pensar do homem, mas sim de suas ações, do que produzem a partir de suas condições concretas de existência.

Dadas as circunstâncias, que não nos oferecem dúvidas de que as transformações se fazem urgentes e necessárias, Marx indica que a moral só pode ser a ação de resistência do homem no confronto com as próprias necessidades sociais, cujo propósito é a recuperação desse homem enquanto ser humano, social e transformador. Assim, a ética efetiva só será possível depois de abolidas todas as formas de apropriação dos meios de produção que também produzem a moral burguesa, ou seja, quando tivermos as condições

apropriadas para a realização dos valores morais. Através das reflexões de Marx, entendemos que a ética outra coisa não é senão a crítica radical da moral burguesa.

A impossibilidade da realização da ética numa sociedade de modo de produção capitalista é dada pela teoria marxista tomando como fio condutor, a constituição histórica das formações sociais, onde cada qual funda um modo de produção, obtendo dele as condições materiais e espirituais de vida, a partir do qual também se organizam socialmente e elegem normas e regras correspondentes a cada período histórico, sobre as quais se institui a ética. Porém, o marxismo vai além dessas de suas próprias formulações teóricas quando revela que a moral não é imparcial porque não está alheia aos interesses de classe de cada época. A ética não está acima da luta de classes, pois a filosofia moral corresponde não somente às determinações de cada período histórico, como queriam os filósofos idealistas, mas também aos interesses de classes que são acobertados pela ideologia⁸, que apresenta as normatizações e regulamentações como universais e boas para todos, ocultando delas as intenções particulares, o que implica a conformação da sociedade a tais ordenações porque os interesses privados e a luta de classes ficam escamoteados pela ideologia dominante, com a qual se pretende minimizar o enorme fosso de desigualdades que existe entre os homens, mas que acaba por colocar os interesses de poucos como sendo interesses de todos, fazendo com que todos tenham os mesmos ideais, mesmo sem sequer terem a mesma oportunidade de alcançá-los.

O que o marxismo apresenta como teoria, a história nos mostra na prática, pois a ideologia dominante faz com que numa mesma sociedade alguns grupos de classes inferiores defendam os ideais de uma classe superior, supostamente colocados como sendo uma prática normal, certa e boa para todos.

É na contextualização social e histórica que os conceitos de ética e moral, por trás de uma aparente neutralidade e naturalidade se revelam como uma forma de controle

⁸Tomada aqui como falsa consciência, pois a ideologia que prevalece na sociedade capitalista e burguesa é a ideologia da classe dominante, que se ocupa de mascarar a realidade, principalmente quanto à divisão de trabalho manual e intelectual, em defesa dos interesses de seus ideais. Cf. MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, v.1, 1981.

ideológico, do qual as instituições sociais se utilizam para dissimular a visão moral e ética que provém de uma determinada visão de sociedade e de classe social, que no nosso caso se trata da sociedade capitalista e burguesa.

Seguindo essa linha do pensamento marxista pra fazer uma síntese dos movimentos filosóficos acima expostos, podemos compreender que cada formação social se constitui historicamente em conformidade com seu modo de produção e que toda cultura funda sua moral, mas que a ética (filosofia moral) passou, em nossa sociedade ocidental, a ser uma reflexão sobre a moral a partir da antiguidade.

O processo histórico possibilita reconhecer que as significações sobre a moral mudam cada vez que são mudadas as condições materiais de existência dos homens porque estes elaboram os conceitos morais de acordo com as condições de vida do seu tempo, o que influencia sua reflexão, revela seu contexto histórico e também revela as relações de interesses que se desenvolvem, quer seja na relação homem-natureza ou na relação entre os próprios homens.

Tanto a moral quanto a ética fazem parte da superestrutura ideológica das relações humanas determinadas pelas relações de produção contraídas pelo homem que, ao retomarem sua condição de seres sociais, produtores e transformadores de sua própria realidade produzem a própria vida e também das representações sobre si mesmos. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.292).

A ética sempre correspondeu ao pensamento da classe dominante de cada época, pois

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante dado à sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe de meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (MARX E ENGELS s.d, p.37-38).

Na sociedade burguesa, de modo de produção capitalista, dividida por classes sociais de extremo antagonismo e marcada pelas desigualdades sociais, a moral é diversificada, mesmo que ideologicamente se predomine a moral em defesa do *status quo*,

dos interesses sociais da minoria. Contudo, a reflexão apresentada como ética será sempre aquela que se refere aos interesses da classe dominante, que impõe hegemonicamente suas idéias, desconsiderando as necessidades das demais classes sociais que ficam diluídas numa ideologia aparentemente comum a todos.

Assim, o que a teoria marxista denuncia é que nessa situação de divisão social, com diferentes condições de vida que geram diferentes necessidades, a ética não tem como ser uma só reflexão válida para todos e acaba se reduzindo à reflexão da classe dominante, que domina não só a vida material como também a vida intelectual e espiritual. Portanto, conforme a concepção marxista, a ética se localiza na luta de classes. Uma ética efetiva, comum a todo, somente seria possível numa sociedade sem classes, onde o homem poderia criar uma reflexão única, realmente válida para todos, pois as condições de existência seriam as mesmas numa sociedade na qual não houvesse a exploração do homem sobre o homem (relação de poder) e nem tampouco a desigualdade social. Isso pressupõe a superação histórica da produção e reprodução do capital.

Essa discussão sobre a relação de poder toma, na filosofia marxista, o rumo da política, que se compõe de um conjunto de atividades coletivas realizadas por determinados grupos humanos, que se organizam em instituições específicas, como partidos políticos ou movimentos sociais, em defesa de seus interesses de classes. Especificamente, a política se refere à

(...) atividade dos grupos sociais que tende a conservar a ordem social existente, a reformá-la ou a mudá-la radicalmente, tanto quanto a atividade que o próprio poder estatal desenvolve na ordem nacional e internacional. A atividade política implica, também, a participação consciente e organizada de vários setores da sociedade; disto decorre a existência de projetos e programas que fixam os objetivos mediatos e imediatos, bem como os meios e métodos para realizá-los. Dessa maneira, sem excluir que ocorram também atos espontâneos dos indivíduos ou dos grupos sociais a política é uma forma de atividade prática, organizada e consciente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.92)

Notemos que na citação acima o autor dá destaque à política como atividade organizada e consciente, o que quer dizer que precisa ser clara na definição e exposição de seus propósitos para que a atuação de seus membros seja consciente de sua proposta. Mas, de acordo com o que temos discutido até aqui, vemos que a política que se apresenta para a

sociedade de classes outra coisa não é senão mais um meio legítimo que a classe dominante encontrou para se organizar em defesa de seus interesses, fazendo uso da ideologia burguesa para alcançar seus objetivos e sempre manter a ordem social a favor de suas intenções. Nessas condições, a política se trata de mais um mecanismo para a ideologização e exploração do homem, que existe apenas e tão somente para mediar os conflitos sociais pela força e pelo poder. Por isso a política não pode ser relacionada com a ética (na concepção transformadora em que a tomamos) porque é excludente e por não atender as necessidades da classe trabalhadora, contribuindo com a desigualdade social. As atividades políticas que se manifestam fora do âmbito burguês-burocrático são consideradas ilegítimas e marginais porque se colocam numa perspectiva de contraposição da ordem vigente. Porém, tais atividades se justificam quando se trata de mudança radical do estado atual das coisas⁹. A atividade política de superação da ordem existente exige, em primeiro momento, que se coloque em prática a moral de resistência ao atual estado de precariedade em que se encontram as coisas e, num segundo momento, exige a participação consciente e coletiva no enfrentamento dos problemas sociais por ela criados. Nesse sentido, a ética precisa de outra moral, de outro conjunto de valores, que não serão dados ou impostos, mas sim que serão construídos ao longo de um processo consciente de superação histórica.

Apesar de também se referir às ações dos sujeitos em sociedade, a política não se confunde com a moral porque nela o indivíduo toma as decisões na coletividade para colaborar com um interesse comum ao seu grupo e assim realizar a atividade política. Na moral as decisões são íntimas e individuais e embora tenham uma abrangência coletiva - porque, afinal, o homem como um ser social tem, mesmo em suas ações individuais, repercussões coletivas- elas não se caracterizam como atividades políticas pelo fato de serem decisões pessoais, de inteira responsabilidade do sujeito (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.93). Por outro lado, apesar de moral e política não se confundirem, elas se complementam, pois ambas fazem parte do comportamento humano e renunciar uma a outra significa desagregar a vida pública da vida privada, fragmentando o homem real entre o indivíduo e o cidadão porque ao considerar somente a moral, o sujeito a toma como

⁹ Cf. SOUZA, A.C. **Fundamentos da ética marxista**: a crítica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para construção da emancipação humana, tese de doutorado, Unicamp, 2007.

particular intimista e subjetiva e se abstém da política, refugiando-se em sua vida privada; e ao considerar somente a política, o foco se volta para a vida pública, fazendo dela uma dimensão específica e autônoma, onde a moral precisa ser excluída para que os fins políticos possam ser cumpridos sem quaisquer julgamentos quanto aos meios que serão utilizados para alcançar tais fins (Idem, p. 95). Todavia, mesmo renegando a moral para a vida privada, a política não escapa a sua avaliação porque de algum modo precisa do consenso dos cidadãos para garantir seus interesses e criar condições para seu próprio desenvolvimento (Idem, p.96). A moral (seja ela burguesa ou transformadora) regula as relações entre os homens e por isso não pode ser considerada como um assunto particular, fora da esfera política. A maneira como a sociedade efetivamente trata a questão entre o individual e coletivo é que vai determinar a forma como se apresenta a relação entre moral e política: se excludentes ou complementares.

Desse modo, o que leva a determinados grupos sociais ou os sujeitos individuais a participarem de atividades políticas referente aos problemas colocados para o seu tempo são os interesses e valores, quer sejam eles pessoais ou coletivos, que pretendem defender. Na sociedade moderna, o termo valor se origina da economia (valor econômico) e embora tenha um conteúdo específico dessa disciplina, seu significado se generalizou a todas as atividades desenvolvidas pelo homem. A valorização se refere tanto à moral dos homens (axiologia) quanto aos objetos materiais por eles produzidos, como também a tudo o que é produzido pela natureza. Vejamos o que tem Saviani (2001) a dizer:

Na verdade, valorizar é não ser indiferente. De fato, a melhor definição de valor é exatamente esta: valor é uma relação de não-indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta. Eis porque o valor pode ser positivo ou negativo. Na relação de não-indiferença temos a atitude de valoração. Assim, uma situação compreende uma multiplicidade de elementos que, em si mesmos, não valem nem deixam de valer, simplesmente são, estão aí. Mas quando se relacionam com o homem, passam a ter significado, passam a valer e isto nos permite entender o valor como uma relação de não-indiferença.

De fato, na realidade humana e social esse processo de valorização só ocorre efetivamente pela mediação dos interesses e necessidades dos homens, na relação destes com seus semelhantes, com os objetos, com os fatos e com a natureza (SÁNCHEZ

VÁZQUEZ, 2000, p. 136-140). O sujeito, ao participar de uma determinada cultura, produzida num determinado momento histórico, se apropria espiritualmente dela, conformando seus juízos de valor às normatizações criadas pelo seu meio social, não se tratando, portanto, de nenhuma descoberta ou invenção dele, mas sim de valores que já possuem relevância social (Idem, p.143). Os valores não se reduzem somente a valores subjetivos –focados nas afetações individuais- e tampouco em valores que existem nas coisas em si, independentes de uma relação com o sujeito. Eles não existem isolados de uma esfera social, pois as coisas adquirem valor somente depois de estarem em contato com o homem (ser social que contrai relações) porque não há nada que se conhece como valioso, quer seja um objeto concreto ou algo idealizado, que não seja ou que não tenha tido algum valor para o homem porque é ele o inventor da sua própria realidade (Idem, p. 146).

Por mais que a compreensão da relação entre homem e natureza tenha dado um “salto teórico” na modernidade com as teorias materialistas e revolucionárias de Marx, que nos indica justamente a importância dessa relação para a produção e reprodução da vida humana, paradoxalmente essa relação vem se apresentando, cada vez, mais fragmentada e contraditória: basta ver o processo de desenvolvimento das forças produtivas, que quanto mais se desenvolvem, menos permitem que os fenômenos naturais interfiram no processo histórico. Com o domínio e o “afastamento das barreiras naturais”, a responsabilidade pelo desenvolvimento histórico cabe somente ao homem, que trata de potencializar ao máximo suas forças produtivas, gerando excedentes cujas necessidades e possibilidades são incompatíveis com o próprio desenvolvimento que tenta promover. Nesse sentido, o que se reproduz socialmente é a contradição causada pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela apropriação dos excedentes. É esse um ponto culminante na reflexão sobre a ética: as contradições apontadas, oriundas do comportamento humano como forma de produzir materialmente a própria vida, colocam a ética (em suas considerações ontológicas) como incompatível ao sistema capitalista (LESSA, 2007, p.58 a 64).

Segundo o autor, a reprodução social na sociedade capitalista foi convertida à reprodução do capital. As relações mercantis adentram a realidade social numa proporção historicamente inédita em que os processos alienantes avançam a ponto de reduzir praticamente todas as relações em relações de mercadorias, como já antevia Marx em O

Capital. Nesse limite, enquanto a mercadoria permanecer como um fator mediador das relações entre os homens, não há qualquer possibilidade dessa relação ser ética, pois a única relação que o capital de fato possibilita ao homem é a relação centrada na propriedade privada. Nas atuais circunstâncias, o homem nada mais é que proprietário privado, “*guardião da mercadoria*”. E uma maneira de assegurar essa sua “condição” é articulá-la à ética burguesa e também à política burguesa que, numa realidade capitalista, se prestam ao mesmo objetivo: servem de instrumentos de legitimação do *status quo* (Idem, p. 105). Entretanto, essa relação entre ética e política quando tomada por uma dimensão ontológica deixa de ser possível porque a política, como expressão de poder do homem pelo homem, que cria uma hierarquia social decorrente do ter, da propriedade privada “*é na sua essência incompatível com a plena realização da ética*” (Idem, p.107)

A ética, sendo uma das expressões fundamentais da existência humana, inevitavelmente, se relaciona com as demais. Contudo, não nos cabe, nesse momento, discutir aqui essas relações e por isso voltemos à relação que mais nos interessa nesse estudo, que é a relação entre ética e educação, devidamente entendida a partir do homem e por isso a partir do processo histórico: o homem, como ser social, atua na natureza para produzir sua própria existência e assim produz também a si mesmo, tornando-se homem. Isso significa que enquanto produz seus meios de subsistência, produz também, histórica e coletivamente, sua própria humanidade, sua cultura, que “*outra coisa não é senão a produção da realidade humana no tempo*” (SAVIANI, 2001, p.17).

Segundo Saviani (Idem, p.19), a educação é própria do ser humano e por isso é um instrumento de mediação que o homem encontrou para intencionalmente transmitir seus conhecimentos acumulados em meio à prática social global.

Saviani explica que as origens da educação se confundem às origens do homem porque ao precisar garantir sua existência pela natureza, o homem aprendeu a produzir a própria vida, transformando essa natureza. Esse processo de aprendizagem caracteriza sua educação (Idem, p. 21).

A relação entre ética e educação pode ser estabelecida ao partimos do entendimento de que a educação é a mediação através da qual os indivíduos participam de um processo de caráter educativo e tomam consciência da moralidade de suas ações

elevando-as ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais. Os valores éticos ou morais se constituem como parte desse processo (Idem, p.22).

Num pensar dialético, ao mesmo tempo em que a moral, a ética, a política e a educação são usadas como pilares de sustentação para a reprodução do capital, também carregam consigo elementos de transformação dessa realidade, pois a moral, no sentido real e pragmático, se refere ao jeito de viver das pessoas, de organizar os costumes, mas como representação já reflexiva, ela é o dever-ser das coisas, ou seja, tanto pragmática quanto reflexiva, a moral se trata da defesa dos ditames, dos costumes e quando tomada por sua perspectiva transformadora, deixa de ser expressão das relações sociais alienadas para ser o comportamento do homem motivado pelas lutas e enfrentamentos ao *status quo*.

Retomados seus traços essenciais, a moral tem outra compreensão numa sociedade emancipada dos ditames da ideologia burguesa:

(...) um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima e não uma maneira mecânica, externa ou impessoal (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2000, p.84)

Quanto à ética, é a produção de referências e de valores tanto para legitimar quanto para questionar a moral. Quando reduzida à moral, a ética é trabalhada como justificativa da moral capitalista. Mas, em sua concepção transformadora, faz o contraponto ao questionar a moral vigente. Nesse sentido, se faz urgente o reconhecimento de sua força prospectiva. Cabe à ética o esclarecimento dos fundamentos materiais, sociais e históricos que condicionam e determinam a consciência humana e consequentemente suas ações concretas, pois, parafraseando Marx (1987), a consciência do homem também é um produto das suas condições de existência.

Com relação à política, seu caráter revolucionário é dado pela proposta de uma “contra-política”, que se orienta pela práxis transformadora, que busca na história as motivações de luta e rejeita a práxis burguesa em seu sentido prático-utilitarista, voltado à busca dos interesses particulares.

À educação se reserva a mais exímia das atividades humanas, que compreende a tarefa de emancipação do homem, entendida aqui como um ideal de conquista da “autonomia cultural, da originalidade estética, da responsabilidade ética, da competência produtiva, do compromisso político e social, nascido do amadurecimento educacional” (NUNES, 2003, p.12). Infelizmente, reconhecer a emancipação como um ideal de educação (e não como um processo) também implica reconhecer a distância que ainda há entre esse ideal e a realidade educacional. Saber que a educação atual, institucionalizada e inserida na lógica capitalista, não contempla a emancipação como parte do processo educativo não é uma realidade inédita e nem mesmo exclusiva do nosso tempo, mas sim é uma realidade que historicamente vem sendo construída e que por isso pode ser superada no mesmo processo histórico em que foi desenvolvida.

Mészáros (2005, p.. 27) diz, sem rodeios, logo no início de sua obra “A educação para além do capital”, ao se referir às problemáticas que surgem no campo educacional e às reformas que vem sendo feita como alternativas de resolução desses problemas:

(...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Logo em seguida a essa citação, o autor comenta sobre os limites dessa lógica no plano objetivo, mesmo quando as intenções subjetivas se colocam como sendo as melhores possíveis:

Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína (Idem, p. 30)

Com isso, o autor pontua que qualquer iniciativa, por mais humanitária que pareça, se não estiver atrelada ao rompimento da lógica do capital em nada promove mudanças e sim apenas reformas, que contribui ainda mais para que se mantenham as bases do capitalismo sobre a qual se firma a educação.

O resgate histórico que fizemos sobre a ética no início desse capítulo nos mostrou a estreita relação que há entre ética e educação desde a antiguidade e que essa relação ainda persiste porque a educação também é mais uma ferramenta para a reprodução do capital. Nesse sentido, o papel revolucionário da educação consiste em esclarecer essas relações, a começar por si mesma, que hoje se encontra atrelada à ética e à moral burguesa, que tem o propósito de formar indivíduos de acordo com esse tipo de sociedade. E é assim, “pela mediação da educação, que se busca instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social” (SAVIANI, 2001, p 26).

À educação cabe sua principal função, que é a de trazer o homem a sua realidade concreta para que ele se conscientize de que a própria prática capitalista de produção e reprodução da vida torna a teoria burguesa incoerente, isto é, os discursos burgueses sobre uma vida livre e de oportunidades iguais para todos não se sustentam quando aplicados à prática. Portanto, a ação educativa tem seu comprometimento com o contexto existencial concreto porque é na vida prática que se revelam as contradições e as necessidades realmente existentes, as quais são ignoradas pela teoria burguesa.

Até aqui temos buscado cumprir o objetivo que propomos no início do capítulo quanto a apresentar os referenciais, os conceitos e as categorias que nos guiaram na construção do nosso entendimento sobre a relação entre ética e educação. A seguir, como segunda parte desse capítulo, apresentaremos as experiências anteriores de análises feitas sobre a produção do conhecimento nas pesquisas educacionais, as quais serão utilizadas como suporte teórico-metodológico em nossa investigação analítica para que, a partir dela, possamos elaborar um balanço crítico sobre a problemática da ética e educação na produção de pós-graduação em educação das universidades públicas paulistas.

1.2 A produção do conhecimento nas pesquisas educacionais

Poderíamos pautar nossa análise sobre a relação entre ética e educação a partir de várias realidades em que essa relação se estabelece. Porém, optamos por analisá-la a partir da realidade da produção acadêmica, devido as nossas inquietações relativas ao processo de elaboração do conhecimento científico.

Os estudos sobre a produção do conhecimento nas pesquisas educacionais são

recentes no Brasil, datados a partir da década de 70¹⁰, época de consolidação dos cursos de pós-graduação na modalidade denominada *stricto sensu*, que privilegia a formação de pesquisadores em mestres e doutores e tem como objetivo principal, a produção de novos conhecimentos por meio das pesquisas científicas, aumentando consideravelmente o número de dissertações e teses produzidas nesses programas. Esse crescimento quantitativo chamou a atenção quanto ao caráter científico, mais intensamente com relação à problemática da qualidade teórico-metodológica dessas pesquisas. Como consequência, sobreveio a necessidade de analisar a produção quanto às técnicas e métodos voltados para a investigação educativa. Dessa preocupação e da exigência por melhor qualidade da pesquisa surgiram os estudos de caráter epistemológicos, cujo objeto de análise centra-se na produção científica e o objetivo específico é a elaboração de balanços críticos sobre a produção do conhecimento, que oferece subsídios à identificação dos conflitos, das dificuldades, das lacunas e desafios contidos nas pesquisas, possibilitando um trabalho direcionado à superação dessas exigências e comprometido com a busca da qualidade da produção.

Para melhor discutirmos o desenvolvimento e a importância dos estudos epistemológicos no âmbito educacional brasileiro, tomamos como referenciais os estudos e as publicações de Sánchez Gamboa (1982, 1987, 1998 e 2007) que ricamente dispõe de muitas informações sobre esse assunto, mantendo o compromisso da “vigilância epistemológica”¹¹ sobre a produção acadêmica. As análises epistemológicas não se esgotam nos estudos isolados ou nos levantamentos do tipo “estados da arte” exigem a articulação de diversos estudos que integram um projeto maior de investigação epistemológica, denominado de pesquisa matricial¹², que visa elaborar balanços críticos sobre a produção do conhecimento em educação.

¹⁰ “Falando especificamente da investigação na educação, esta se desenvolveu e se consolidou a partir de 1970 nos cursos de pós-graduação criados segundo o modelo norte americano, com treinamento de professores e pesquisadores nos Estados Unidos (...)” (SANCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 81)

¹¹ “Vigilância “para perceber o inesperado, para aperfeiçoar o método e para vigiar a própria vigilância” (BACHELARD, 1989) Isto é, vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e assim abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano” (Idem, p. 61).

¹² Trata-se de uma pesquisa ampla sobre a produção do conhecimento em educação pela qual várias outras pesquisas se articulam para a construção de uma análise mais complexa do objeto a ser analisado. Nesse sentido, esta pesquisa, se integra nesse projeto maior e seus resultados podem contribuir com balanços mais amplas sobre a produção do conhecimento no campo da educação.

Em seus trabalhos, o autor envolve-se nos debates sobre as problemáticas com relação ao estudo dos métodos, posicionando-se contrariamente à tendência hegemônica de cunho positivista que centraliza as problemáticas nas questões técnicas e metodológicas e que somente aceita como válido “*o método científico que segue o estatuto da ‘ciência positiva’, os processos empírico-analíticos e as regras do discurso hipotético-dedutivo*”, ignorando as demais discussões que avançam para as abordagens epistemológicas por considerá-las esgotadas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 15).

Hoje especialmente se questiona o tipo de método utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas, se questiona a investigação empírica por privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa, e se coloca a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde obtém seu sentido (Idem, p. 23)

Assim, o que o autor defende é que para assegurar a qualidade do processo de elaboração do conhecimento científico é preciso admitir a pluralidade das abordagens metodológicas (uma vez que nas ciências humanas essas abordagens são multiparadigmáticas, o que quer dizer que não são tão rígidas e formais quanto nas ciências físicas e naturais) e a diversidade quanto ao enfoque dado à problemática educativa, bem como a necessidade de uma investigação que contemple amplamente a relação lógica entre técnicas e métodos, pressupostos teóricos e metodológicos que constituem a pesquisa, quer esses elementos se apresentem de forma explícita ou implícita, em maior ou menor grau de articulação e coerência (Idem, p. 16). Desse modo, o entendimento sobre o método definitivamente não se reduz às aplicações puramente técnicas, como coleta, organização e apresentação de dados, mas sim exige análises mais complexas, que ajudem a qualificar a produção científica dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico, que abrange diversas possibilidades de construção da realidade e diferentes modos de se aproximar do objeto do conhecimento. O estudo epistemológico vem sendo aprimorado para atender as exigências recentemente postas para o campo educacional, mas que há muito tempo vem preocupando a comunidade científica:

Um estudo epistemológico dos métodos na investigação educativa, segundo

Demo (1981:55) estaria preocupado por: a) questionar a “cientificidade” -desses métodos- tida como científica; b) questionar criticamente a construção do objeto científico; quais os temas preferidos, pressupostos ideológicos, carências teóricas, vazios analíticos, etc. c) estudar as abordagens clássicas e modernas das ciências sociais, modos diversos e divergentes de interpretar a realidade (Idem, p.25)

Após pesquisar na literatura científica os instrumentais que viabilizam uma análise mais complexa sobre a aplicação dos métodos, Sánchez Gamboa percebeu que a maior parte dos instrumentos disponíveis partia de modelos estruturados, voltados principalmente para as análises de primeira ordem (análise do objeto na construção do conhecimento científico) e especialmente vindos das chamadas ciências naturais e exatas e que por essas razões não se adequavam às análises de segunda ordem (análise do conhecimento científico já produzido) direcionadas ao campo científico das ciências humanas, que passam adaptar os instrumentos de análise as suas especificidades.

No campo educacional surge uma nova categoria que se trata da chamada “pesquisa sobre as pesquisas” (VIELLE, 1981 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 26) que classifica os estudos que pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa, averiguando seu conteúdo, qualidade, utilidade, etc. Porém, essa classificação não contempla os métodos, o que torna ainda mais necessária essa abordagem. Nesse sentido, para ajudar numa compreensão mais ampla dos métodos utilizados na investigação científica, Sánchez Gamboa elaborou um instrumento de análise que possibilita a reconstrução da lógica interna das pesquisas científicas por meio da articulação entre seus elementos constitutivos (técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos) que auxiliam a explicitar seus fundamentos teórico-metodológicos, que implicam sempre modos de atuar e omitir. O instrumento foi denominado de “Esquema Paradigmático” por considerar as contribuições de Thomas Kuhn (1975) quanto ao conceito de paradigma que foi introduzido por ele na linguagem epistemológica para explicar através do processo histórico das ciências os avanços acontecem a partir das “revoluções científicas”, que se caracteriza numa reação ao momento em que a “ciência normal” sofre uma situação de crise que somente será resolvida com a reestruturação científica ou com o surgimento de outro paradigma que substitui o anterior. Dentre tantos sentidos que Kuhn dá ao conceito de paradigma, o que interessa aos estudos de Sánchez Gamboa é tomar o

conceito de paradigma “como uma lógica reconstituída ou como maneiras de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 66-68).

Segundo o próprio autor, O “Esquema Paradigmático” foi desenvolvido com base num projeto apresentado por Bengoechea (1978), o qual supõe que haja em todo processo de conhecimento uma estrutura lógica de pensamento que implicitamente inclui os conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos que são desvelados a medida que essa lógica vai sendo reconstituída. Porém, a idéia de “reconstituição” pressupõe um processo de concretização (que se refere à produção do conhecimento científico, pois se não se produz, nenhum movimento se concretiza), o qual precede o conhecimento da realidade (se o processo produtivo se concretizou passa a ser real e passível de se conhecer) que é elucidada através da dinâmica simultânea de decomposição e recomposição dos elementos que a integram, evidenciando a totalidade que de alguma forma encontra-se sempre implícita nessa realidade. Assim, dispondo de diferentes níveis e grupos de pressupostos, o “Esquema Paradigmático” funciona como um instrumento que facilita a articulação dos elementos capazes de tornar explícita uma totalidade concreta (KOSIK, 1976), entendida aqui como um conjunto organizado de informações que permite novas maneiras de alcançar a “concreticidade” e também a aquisição de sentido quando identificadas à totalidade explicitada (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007b, p. 69).

Os níveis de articulação advêm da relação entre os elementos “lógico” e “histórico” que caracterizam uma categoria metodológica fundamental na análise dos dados obtidos. O “Esquema Paradigmático” permite a reconstituição da lógica interna das pesquisas ao organizar os elementos em diferentes níveis de articulações explícitas (técnico-instrumentais, metodológicos, teóricos e epistemológicos) e com base nesses níveis procura seus pressupostos implícitos (gnosiológicos e ontológicos). Entretanto, a reconstituição da lógica interna das pesquisas não é suficiente para compreender o processo da elaboração do conhecimento e da produção da obra científica porque essa compreensão está longe de se esgotar apenas na identificação de métodos e modelos devido ao vasto quadro de informações reunidas que possibilitam outras análises. É preciso, então, complementar a reconstituição da lógica de cada modelo ou tendência com a recuperação

do contexto histórico da elaboração do conhecimento científico para que se possa compreender o processo de construção do conhecimento científico, uma vez que este é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. Assim, como qualquer outro tipo de produção humana, a pesquisa científica também sofre as influências das condições históricas de sua produção, que incluem as inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas. Considerando esses fatores históricos que determinam a produção científica, tais como as condições econômico-políticas de produção da pesquisa, as determinações derivadas da administração de cada instituição de pesquisa, as condições relativas ao contexto educacional e de forma geral o momento histórico-político da sociedade na qual se situa a pesquisa e na qual tem sentido e validade.

Segundo Sánchez Gamboa (1998), as categorias, “lógico e histórico” nos remete à epistemologia dialética que, ao invés de simples Teoria do Conhecimento torna-se Crítica do Conhecimento na medida em que utiliza as leis e as categorias da dialética materialista como instrumental crítico-reflexivo para estudar os processos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano. Aplicada aos estudos epistemológicos, a dialética materialista, entendida aqui como “lógica e teoria do conhecimento” (KOPNIN, 1978), além de firmar a relação entre filosofia e ciência, tem como objetivo resgatar a importância do sujeito e do objeto dentro das inter-relações que, inevitavelmente, interferem no processo do conhecimento humano. “Conhecimento que, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual é produzido; nesse caso, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica”.

No “Esquema Paradigmático” os níveis de articulações que permitem a reconstituição das categorias, “lógico e histórico” foram organizados da seguinte maneira, segundo as explicações próprias do autor:

O primeiro nível, o básico, se refere à lógica reconstituída entre a pergunta (P) e a resposta (R). O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas. Na elaboração da resposta (R) se integram diversos níveis de complexidade, que identificamos assim: a) Nível técnico: refere-se aos instrumentos e passos operacionais com que são coletados e

sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o real; b) nível metodológico: refere-se às maneiras como são organizados os processos do conhecimento; c) nível teórico: refere-se aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados; esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação das categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; d) pressupostos epistemológicos: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; e) pressupostos gnosiológicos: refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo; f) pressupostos ontológicos: fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a *cosmovisão* que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou a comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados (Idem, p.70).

A construção desse instrumento permite tomar cada pesquisa como um todo, integrado por elementos comuns a qualquer pesquisa científica, independentemente do tipo de abordagem metodológica utilizada.

O “Esquema Paradigmático” pode auxiliar no processo de construção do conhecimento científico, mas seu principal propósito é recuperar a lógica essencial entre pergunta (P) e resposta (R) das pesquisas científicas já concluídas, submetendo-as à análise epistemológica que questionará criticamente sua cientificidade:

A epistemologia como estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance, atinge prioritariamente a pesquisa científica, alimentando com constantes interrogações o desenvolvimento das ciências (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007a, p. 68)

Interrogar as ciências quanto aos seus princípios é a grande contribuição da epistemologia ao próprio campo científico. A constante reflexão crítica sobre as pesquisas educacionais oferece importantes subsídios para a investigação do conhecimento que se produz em educação. Quando organizados, tais subsídios são capazes de identificar e acompanhar a dinâmica de desenvolvimento dessa produção através das categorias que fundamentam as diferentes opções epistemológicas, revelando os “vínculos paradigmáticos” diagnosticando possíveis mudanças.

Saviani (2007, p.16) nos orienta quanto às origens do termo epistemologia:

Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento científico. Mas, a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto o conhecimento ao nível do senso comum. “Sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

Apesar de ter sua matriz na gnosiologia, cujo objeto é a teoria geral do saber ou teoria do conhecimento e também de possuir estreita relação com a metodologia, que se ocupa dos estudos dos métodos científicos, a epistemologia não se limita a esses e nem a outros ramos da filosofia, mas sim interage com eles, uma vez que, todos têm em comum a base filosófica. Mas, o objeto da epistemologia está na ciência, mais precisamente no conhecimento científico produzido porque seus estudos se fundamentam *a posteriori* e por isso a análise epistemológica se caracteriza como uma pesquisa de segunda ordem que tem como principal função abordar, a partir de uma prática concreta, os problemas que emergem da relação entre a filosofia e a ciência, tecendo as ligações necessárias entre elas. Portanto, a epistemologia da pesquisa educacional se baseia nas práticas concretas de pesquisa na área da educação e retoma da filosofia seus instrumentos críticos de análise (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007a, p.69). E voltada à educação, a epistemologia tem como papel fundamental questionar constantemente essa atividade (Idem, 2007b, p. 24)

Após apresentarmos o “Esquema Paradigmático” como um instrumento de análise cujo enfoque é a abordagem epistemológica e discutirmos suas categorias basilares, vejamos a seguir os dois estudos iniciais ao qual as análises foram aplicadas.

O primeiro estudo apresentado por Sánchez Gamboa foi em 1982 e se trata de sua dissertação de mestrado¹³, onde o autor realizou a análise epistemológica sobre 75

¹³ Ver SANCHEZ GAMBOA,S., Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional: Um estudo sobre as Dissertações do Mestrado em Educação da UnB, 1976-1981, FE, UnB, 1982;

dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília - UnB, no período de 1976 a 1981 e as classificou de acordo a proposta de Demo (1981), que caracteriza as escolhas teórico-metodológicas em seis abordagens: funcionalistas, positivistas, sistêmicas, empiristas, estruturalistas e dialéticas. A análise apresentou os seguintes resultados quantitativos com relação a essas abordagens: funcionalistas (32%), positivistas (18,7%), sistêmicas (18%) empiristas (12%), estruturalistas (12%) e dialéticas (6,7%). Para chegar a esses resultados, o autor analisou os dados coletados através do “Esquema Paradigmático”, o qual possibilitou a identificação e interpretação dos pressupostos teóricos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos contidos nas pesquisas, bem como permitiu explicar os determinantes da especificidade de cada abordagem correspondentes ao momento histórico das condições em que foram produzidas. A análise epistemológica evidenciou que as abordagens não são genuínas por utilizarem diferentes maneiras as mesmas categorias, fazendo com que haja a necessidade de buscar nas abordagens anteriores as articulações que esclareçam as diferenças e as especificidades entre as atuais abordagens. Através do “Esquema Paradigmático”, o autor verificou que apesar das seis classificações metodológicas apresentarem matrizes específicas, diferentes uma da outra, elas se assimilavam com relação aos pressupostos epistemológicos e filosóficos. Entretanto, quando fundamentados os pressupostos, elas se distinguiram com relação aos paradigmas e se esgotavam em três principais abordagens, que são as positivistas, as estruturalistas e as dialéticas, cujos elementos internos (técnicas, métodos, teorias, pressupostos gnosiológicos e ontológicos) são os mesmos, porém organizados de formas diferentes por terem sido concebidos dentro da visão de totalidade determinada em cada abordagem. Das articulações internas das pesquisas estabeleceu-se uma relação com as condições históricas de sua produção, visto que as tendências epistemológicas estão vinculadas às condições históricas de produção das pesquisas e por isso seu desenvolvimento ocorre de acordo com as situações que as determinam. Nas dissertações da UnB, as abordagens positivistas, apesar de hegemônicas, diminuía a cada ano, enquanto que as estruturalistas se expandiam. De acordo com o autor, nenhuma dissertação trabalhou com a abordagem dialética, mas pelas muitas críticas feitas aos modelos anteriores foi possível prenunciar a substancial germinação dessa abordagem a cada ano.

A experiência acumulada nesse estudo foi ampliada para outro que resultou na tese de doutorado do autor, defendida na UNICAMP, sob o título “Epistemologia da Pesquisa em Educação” (1978). Nesse trabalho, o principal objetivo do autor era analisar a partir das abordagens metodológicas a problemática epistemológica da pesquisa educacional produzida nos programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo (1971-1984), mais precisamente nos cursos oferecidos pela PUC-SP, USP, Unimep, Unicamp e UFSCar . Ao todo foram selecionadas 502 pesquisas entre dissertações e teses. Apropriando-se novamente do “Esquema paradigmático”, o autor, além de fazer o processo de reconstrução da lógica interna dessas pesquisas e contextualizar historicamente as condições de sua produção, também recupera a trajetória das tendências metodológicas predominantes nos programas de cada instituição, visto que cada uma delas carrega sua tradição cultural advinda de seu corpo docente ou das imposições políticas feitas aos programas de pós-graduação. A classificação empregada para as abordagens metodológicas partiu da proposta elaborada por Goergen (1981), que basicamente concentra os métodos na pesquisa educacional em três grandes epistemologias modernas: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico, as quais foram revisadas por Sánchez Gamboa para abordagens epistemológicas empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialéticas. Após a reconstituição da lógica interna das pesquisas, estas apresentaram o seguinte resultado: 66% utilizam a abordagem empírico-analítica, 22,5% tem abordagem fenomenológico-hermenêutica e o restante 9,5% apresentam abordagem crítico-dialética. Como já se anunciava no estudo anterior, obteve-se um considerável aumento nas abordagens crítico-dialética, identificadas com as referências teóricas da dialética materialista, que altera as o quadro das referências epistemológicas no começo da década de 80. Essa modificação pode ser justificada pela abertura da política brasileira na época e pela retomada das leituras marxistas proibidas pela ditadura militar da década anterior. Contudo, ao longo de oito anos de pesquisas, o autor conclui que no campo educacional as abordagens fenomenológico-hermenêuticas tendem a se manterem estáveis, enquanto que as empírico-analíticas tendem a diminuir e as crítico-dialéticas tendem a aumentar.

As análises epistemológicas contidas nesses dois estudos que aqui tomamos como referências deram importância e visibilidade à discussão dos métodos na pesquisa

educacional devido à substancial fundamentação teórica que a alicerça e ao elevado nível de esclarecimento crítico que se obtém ao fazer as articulações lógicas e históricas.

A busca pelos paradigmas epistemológicos implícitos nas pesquisas educacionais é um avanço nas discussões sobre o conflito técnico quantidade-qualidade¹⁴, uma vez que essas discussões não mais tomam esse conflito como problemática central isolada, mas sim como desdobramento das várias visões da realidade e do esclarecimento dos diversos pressupostos das pesquisas, cujos elementos para essa compreensão são obtidos pela análise das abordagens epistemológicas.

¹⁴ O autor se refere ao reducionismo da análise mais geral a somente às técnicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007a, p.61).

CAPÍTULO II

AS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP, USP E UNESP E SUAS CARACTERÍSTICAS.

No capítulo anterior contextualizamos historicamente a discussão sobre ética, educação e a relação que se estabelecera entre ambas e também apresentamos os estudos referenciais pelos quais optamos por pautar a análise do nosso objeto.

Nesse capítulo faremos as articulações internas da produção do conhecimento científico sobre ética e educação do qual obteremos os elementos necessários para no capítulo seguinte elaborarmos o balanço crítico sobre essa produção. Assim, este capítulo foi formatado considerando as abstrações (as leituras) sobre cada pesquisa de acordo com as abordagens metodológicas ao mesmo tempo em que pretendemos apresentar o contexto empírico da produção analisada.

Seguindo as categorias de análises dadas pela concepção dialética, nos localizamos na análise do todo às partes, que consiste em tomar a produção científica como um todo que expressa uma generalização formada a partir de cada pesquisa produzida e entendida como um acontecimento ou fato que é reflexo do contexto em que foi concretizado, podendo ser entendido somente dentro desse contexto, bem como a generalização, entendida como a produção científica, só pode ser explicada a partir dos fatos que a integra. Nesse intervalo em que vários fatos (pesquisas) se transformam numa generalização (produção) há uma relação dialética de compenetração pela qual se entende que cada fato jamais é construído isoladamente porque traz consigo os elementos da generalização, que outra coisa também não é a não ser a generalização própria dos fatos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p.89)

Se no capítulo anterior discutimos o contexto teórico das concepções de ética e educação e suas diversas relações pontuando alguns autores, nesse capítulo apresentaremos o contexto empírico da produção científica que expressa uma compreensão dessas relações. Porém, nossa análise não se completa nessa etapa, que consiste apenas em utilizar noções, categorias e outros elementos abstratos, como esquemas de classificação, técnicas de amostragem e de agrupamento de dados, etc. e que por isso se caracteriza como uma etapa de abstração que não pode ser "absolutizada" porque ao invés de uma visão dialética, teríamos como resultado de análise uma visão idealista do objeto, cujos resultados são dados pelo pensamento, que cria o concreto porque os fatos adquirem seu pleno significado na mente humana sem precisar voltar ao concreto. Contudo, essa etapa de análise e abstração é muito importante como função metodológica por representar um passo a mais para a construção da totalidade concreta, de uma nova síntese de múltiplas determinações e relações.

As informações obtidas das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação da UNICAMP, USP e UNESP foram organizadas em fichas analíticas, elaboradas com base na matriz paradigmática desenvolvida por SÁNCHEZ GAMBOA (1998), cujo instrumento de análise é o “Esquema Paradigmático” que, posteriormente, nos permitiram classificar e agrupar tais pesquisas quanto as suas formas de abordar (abordagens) os problemas ou de colocar os pontos de partida conforme as diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos.

A organização para o estudo das abordagens teórico-metodológicas parte da análise de cada pesquisa, que primeiro considera sua totalidade lógica e depois divide esse todo em partes, de acordo com a articulação proposta no “Esquema Paradigmático”, as quais foram intencionalmente organizadas em 4 níveis: técnico, metodológico, teórico e epistemológico, níveis estes que articulam categorias das mais simples e fáceis de constatação empírica às mais complexas e abstratas, como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (nível epistemológico) implícitos na estrutura lógica de cada pesquisa. Após a reconstituição lógica, de cada pesquisa e de ter elaborado o registro numa ficha, são agrupadas (processo de síntese) em abordagens metodológicas, onde cada uma delas se

constitui como generalização de diversos elementos comuns a um determinado número de pesquisas. A análise e a síntese praticamente se integram já que para expor os resultados da análise é preciso agrupar os dados obtidos de cada pesquisa em relação aos níveis e às abordagens que essas pesquisas integram..

A especificação de cada abordagem metodológica foi feita por Sánchez Gamboa (1998) o qual, após lançar mão de estudos anteriores e de algumas tipificações propostas na literatura especializada, classificou-as em três correntes mais gerais que sintetizam as muitas abordagens que tinham pressupostos epistemológicos em comum. Essas abordagens metodológicas são as empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Entretanto, ampliamos essa classificação para quatro tipos de abordagem, acrescentando às demais tipificações a abordagem pós-moderna.

Para entender as teorias que foram agrupadas em cada abordagem é preciso identificar os elementos que revelam os pressupostos filosóficos contidos em cada uma delas. Esse pressuposto é dado pelas articulações do nível epistemológico, dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos.

A exímia e ao mesmo tempo idílica compreensão que se pode ter dessa complexidade com relação ao conhecimento científico que hoje se produz é de que

Em cada método, em cada teoria, em cada concepção epistemológica e em cada estrutura gnosiológica, há uma maneira de sentir e refletir sobre o mundo, a vida, o homem e suas ações, e uma maneira pela qual o mundo, a vida e homem e o resultado de suas ações respondem a nosso questionamento (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 94).

Como esclarecemos anteriormente, pautamos nossa análise pela identificação em cada pesquisa de diferentes tópicos indicados no “Esquema Paradigmático” (ver anexo III) e que foram recuperados através de questões pontuais de nosso interesse, organizadas numa ficha (Anexo II) que solicita as concepções que nos ajudaram a fazer a leitura analítica de cada pesquisa. A ficha foi estruturada em duas partes: a primeira se refere à identificação da pesquisa (itens 1 a 10) e a segunda se refere à caracterização técnica e teórica de cada pesquisa (itens 11 a 25).

Explicadas as técnicas de coleta e organização dos dados, a seguir realizamos a análise das pesquisas previamente classificadas em quatro principais grupos, que apresentaremos segundo as abordagens metodológicas predominantes (ver Esquema I em anexo): fenomenológico-hermenêuticas (41%), crítico-dialéticas (22%), empírico-analíticas (19%) e pós-modernistas (15%). Os 4% restantes não nos foi possível classificar porque não apresentaram elementos suficientes para uma caracterização científica.

Após classificarmos e agruparmos a produção quanto as suas abordagens, o que particularmente nos interessa analisar sobre cada grupo se refere: às concepções de ética, política e educação; às fontes e técnicas de análise.

2.1 Abordagens fenomenológico-hermenêuticas

Consideramos que esta abordagem é representada por uma visão idealista-espiritualista de pensamento. Para este tipo de abordagem o conhecimento não está centralizado no objeto e sim no sujeito (a priori). A verdade é relativa a cada sujeito que, em contato com o objeto, interpreta-o e explica-o ao seu modo. O processo de construção do conhecimento na abordagem fenomenológica é um processo indutivo, que vai das partes para o todo. Diferentemente da abordagem empírico-analítica a abordagem fenomenológica exige a aproximação e a identificação do sujeito em relação ao objeto e ao fenômeno estudado.

Esse tipo de abordagem ocupa a primeira posição em nossa classificação, correspondendo a 41% do total nas pesquisas selecionadas.

Ao tomarmos como base os estudos anteriores feito por Sánchez Gamboa (1982, 1998), tal abordagem ocupou o segundo lugar na classificação feita pelo autor e a perspectiva era de que se estabilizassem ao longo dos anos. Porém, a abordagem fenomenológico-hermenêutica surge em nossas análises como uma classificação predominante. Ao levarmos em conta a soma das porcentagens de todas as outras, que corresponde a 59% do total da produção, essa abordagem perde por apenas uma diferença de 18%. Trata-se de um resultado interessante que pode ser mais bem compreendido se

retomado o contexto em que os gerou. Mas, ainda, quanto à predominância dessa abordagem, podemos verificar seu movimento pela periodização:

Tabela 02 - Abordagens fenomenológicas classificadas por universidade e períodos

Instituição	Período						Total de pesquisas produzidas	%
	2000	2001	2002	2003	2004	2005		
UNICAMP				3			3	27
USP		1		1	2	1	5	45
UNESP	2			1			3	27
Total	2	1	0	5	2	1	11	100

Pelos resultados que o quadro nos dá vemos que o período em que as instituições mais produziram nessa abordagem foi, sem dúvida, em 2003 e o período em que menos se produziu foi no ano anterior, em 2002. Das instituições, a USP é a que mais produz nessa abordagem, pois num período de seis anos foi responsável por 45% da produção. A UNICAMP e UNESP apresentam as mesmas porcentagens, porém a UNICAMP só produziu em 2003 enquanto que a UNESP também produziu em 2000 e em 2003. Com exceção de 2003, a produção dos demais anos de certa forma se manteve estável.

As pesquisas em educação com orientações fenomenológico-hermenêuticas se concentram nas seguintes áreas de estudos:

Tabela 03 - Abordagens fenomenológicas por universidade e áreas de conhecimento

Instituição	Área	Qtde.	Ficha	%
UNICAMP	-Ensino, Avaliação e Formação de Professores	03	02, 04, 07	11
USP	-Psicologia Educacional	02	20 e 22	
	-Filosofia da Educação	02	24 e 25	19
	-Cultura, Organização e Educação.	01	18	

UNESP	-Políticas públicas e adm. ed. brasileira	01	13	
	-Filosofia e História da Educação	01	14	11
	- Formação Professores	01	27	
Total		11		41%

Portanto, o quadro acima demonstra que dos 41% das pesquisas com orientação fenomenológico-hermenêutica, 11% são da UNICAMP, outros 19% são da USP e 11% são da UNESP. As áreas de estudos que mais trabalham com essa abordagem são Psicologia educacional, Filosofia da educação e Ensino, avaliação e formação de professores.

Quanto aos temas problematizados por essa abordagem, temos:

Tabela 04 - Problemas abordados nas pesquisas fenomenológicas

Ficha	Tema-Problema
02	Valores e crenças no funcionamento psicológico do sujeito diante de novos conhecimentos ou novos entendimentos da realidade.
04	A reflexão dos aspectos éticos voltados para a formação do médico.
07	O juízo e a representação da ação humana diante de conflitos morais.
13	Ética e moral na formação de crianças na fase pré-escolar.
14	Aspectos moralizantes na literatura infantil de Edmir Perrotti.
18	Os discursos moral-pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha.
20	A educação de crianças autistas e psicóticas.
22	Indisciplina de alunos na sala de aula.
24	Moral e cidadania no processo de formação humana.
25	Ausência de uma formação moral voltada para a inteligência dos hábitos
27	A formação ética e moral para os professores de primeiro grau.

A tabela acima apresenta os questionamentos dessas abordagens giram em torno da formação, que tanto pode se tratar da formação profissional (fichas 04 e 27), quanto pode ser a formação da criança (fichas 13 e 20) ou formação humana de modo geral (fichas 24 e 25). Há também duas preocupações com relação à literatura infantil (fichas 14 e 18).

Quanto ao entendimento sobre a ética:

Tabela 05 - Concepções de ética nas abordagens fenomenológicas

Ficha	Conceito de ética
02	Relação entre aspectos afetivos, biológicos, cognitivos e socioculturais, coordenada por sistemas de valores
04	Humanista na relação médico paciente/cliente
07	Ética da Justiça; Ética do cuidado e afetividade
13	Reflexão crítica sobre a moralidade
14	Ética formativa, que visa a formação da personalidade
18	Estudo sistemático sobre os valores a serem praticados
20	A ética é a Lei que “regula a ‘relação’ do sujeito ao Outro, permitindo o advento do desejo
22	Ciência dos fins, meios e móveis da conduta, a partir do estudo da natureza humana
24	Ética da virtude: a moralidade tem início com o sentimento e se completa com a razão
25	Ética experiencial deweyana: A sua proposta é que os princípios, herdados pela história humana, sejam ferramentas otimizadas pelos métodos de investigação, quando as situações concretas exigirem renovada compreensão
27	Ética do desvelo: baseada nos relacionamentos e na reciprocidade entre os indivíduos, que se opõe à ética da justiça, entendida como sendo caracteristicamente masculina e ancorada em princípios universais abstratos e hierarquizados de ação.

De um modo geral, o conceito e ética nas perspectivas fenomenológico-hermenêuticas incide sobre a alteridade (4, 20,27), onde a preocupação maior é com o outro, com a diversidade, a diferença. Outras categorias que as identificam com o eu ou a “consciência de si” (13, 14, 22 e 24) sobre a moralidade e formação da personalidade, sobre a natureza humana e motivações da conduta e as articulações entre sentimento e razão. Finalmente apresentam outras categorias relacionadas com os valores (2, 7, 18, 25) tais como, sistemas de valores que articulam diversas dimensões da condição humana; valores que orientam as práticas e princípios herdados pela história humana.

A relação ética e política nas pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica:

Tabela 06 - Relação ética e política nas abordagens fenomenológicas

Ficha	Relação ética e política
02	A relação acontece quando das implementações das políticas oficiais que determinam o que é bom para a educação.
04	Ética: vivência e formação humanitária do Profissional da saúde buscar novas práticas pedagógicas que dinamizem e potencializem a relação ser humano (médico) e o Médico profissional da saúde.
07	Não há.
13	Relaciona ética, democracia e direitos humanos: os enunciados de democracia e direitos humanos são de ordem moral. Portanto, a ética é democracia e direitos humanos.
14	Não há
18	A ética e a moral é dada através exemplo dos governantes.
20	Entende a ética como código normativo entre as pessoas e a política como lei imposta. Por isso ética e política não se relacionam.
22	Não faz nenhuma relação.
24	A sociedade é o espaço para o homem exercer sua virtude.
25	“O indivíduo só se faz educadamente virtuoso em sua associação com os outros, se puder organizar relações de cooperação favoráveis a uma vida social digna”.
27	Relaciona ética com normas, direitos e deveres e por isso em toda lei há um núcleo de valores entendidos como necessários ao convívio em sociedade.

Através dessas informações, notamos que a relação entre ética e política não se caracteriza como um entendimento crítico nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, mas caminha pelo sentido de “aceitação” porque de qualquer forma a política irá interferir na moral e na ética e então que seja de forma “organizada”, por meio de normas e regras e leis que tenha como princípio fundamental o respeito às elas, pois assim se respeita o outro.

Concepção de educação:

Tabela 07 - Conceito de educação nas abordagens fenomenológicas

Ficha	Conceito de educação
02	Para que seja possível trabalhar numa perspectiva formativa, Perrenoud propõe pensar a escola em uma proposta de ciclos e de progressão continuada, com um sistema de avaliação contínua, buscando garantir uma aprendizagem significativa, sem a sombra e a ameaça constante da reprovação, acreditando no crescimento

	contínuo do sujeito.
04	Humanizadora e Emancipatória
07	Educação aberta à diversidade e à complexidade, ao invés de trabalhar exclusivamente sobre padrões.
13	Educação da virtuosidade: a formação humana deve ser voltada para a reflexão ética, abrangendo tanto a universalização dos pressupostos morais, quanto à correlação da virtude ética com a felicidade.
14	Formação para uma nação democrática.
18	Educação da sensibilidade, que reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens.
20	Educação Primordial: entendida como a filiação do infans no mundo humano, ou seja, na Linguagem.
22	Educação entendida como a transmissão de uma parcela dos conhecimentos que os homens construíram atrás de si.
24	Formação do cidadão
25	A educação é um processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens.
27	Educação escolar: fundamentada em princípios de ordem ética. É a ética que atribui a regulação das práticas institucionais, entre elas a educação escolar”.

Quanto à educação, percebemos que nessa abordagem ela se trata de um processo, um ciclo no qual o homem se desenvolve, mas sempre como projeto inacabado

2.2 Abordagens crítico-dialéticas

De acordo com os estudos de Sánchez Gamboa (1998), uma das abordagens que vem crescendo gradualmente é a crítico-dialética. Dentre as possibilidades que justificam esse crescimento, uma delas é de que o conhecimento científico se tornou complexo e multidimensional.

A abordagem dialética é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito objeto os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo.

O processo de construção do conhecimento nesta abordagem conforme o nome indica, é um processo dialético que vai primeiramente do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando a síntese e relacionando-o ao contexto. Na abordagem

dialética é necessária uma relação, ora de aproximação e ora de afastamento. Ora com predomínio do subjetivo, ora do objetivo.

O enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e da potencialidade da ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações(práxis) emancipadoras.

A práxis, elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa a reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação esta orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico.

A tabela a seguir apresenta algumas características das pesquisas classificadas nessas abordagens.

Tabela 08 - Abordagens críticas por universidade e área de conhecimento

Instituição	Área	Qtde.	Ficha	%
UNICAMP	-Filosofia e História da Educação.....	03	01,03,10	11
USP		0	0	0
UNESP	-Ensino de ed. brasileira	01	11	
	-Filosofia e História da Educação	01	15	11
	- Políticas Públicas e Adm Ed. brasileira	01	16	
Total>		06		22%

O quadro acima demonstra que dos 22% das pesquisas com orientação crítico-dialéticas, 11% são da UNICAMP outros 11% são da UNESP. Nenhuma das pesquisas da

USP foi localizada nessa abordagem. Os estudos nessa perspectiva concentram-se na área de Filosofia e História da Educação.

Quanto à periodização da produção das abordagens crítico-dialéticas, apenas em 2003 não houve nenhuma produção. Contudo, nos demais períodos a produção manteve-se pelo menos uma publicação.

Tabela 09 - Pesquisas críticas classificadas por universidade e período

Instituição	Período						Total de pesquisas produzidas	%
	2000	2001	2002	2003	2004	2005		
UNICAMP		1	1			1	3	50
USP							0	0
UNESP	1				1	1	3	50
Total	1	1	1	0	2		6	100

Quanto aos temas problematizados por essa abordagem, temos:

Tabela 10 - Problemas abordados nas pesquisas crítico-dialéticas

Ficha	Tema-Problema
01	As relações entre ciência e sociedade: desenvolvimento científico e desenvolvimento humano.
03	As transformações e o estado da questão da Filosofia e da Ética no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares do curso de Administração de Empresas no Brasil. A ausência da filosofia na formação do administrador de empresas e sua recente inclusão, mas de forma separada da ética nas atuais diretrizes curriculares.
10	Necessidade: livre intercâmbio das informações científicas, epistêmicas e filosóficas com base numa comunicação livre em todas as direções entre os saberes e a opinião pública.
11	Necessidade: considerar o inconsciente da criança e seu universo simbólico no processo de aprendizagem escolar
15	Crise ética: a apatia, a frieza e a crueldade que, em grande medida, caracterizam o comportamento dos indivíduos na sociedade contemporânea
16	A proposta de transversalidade nos PCN na prática educativa. Necessidade: Os PCN necessitam previamente passar pelo estudo acurado das concepções filosóficas subjacentes na Política Educacional brasileira.

Os problemas apresentados pela abordagem crítico-dialética são conflitantes com as anteriores à medida que questionam fundamentalmente a visão estática da realidade, que geralmente encontram-se implícitas nessas abordagens e que escondem a dinamicidade histórica da realidade. As pesquisas das abordagens crítico-dialética têm a pretensão de desvendar o conflito que existe entre as interpretações e também os conflitos de interesse.

Conceito de ética obtido das perspectivas crítico-dialéticas:

Tabela 11 - Conceito de ética nas pesquisas crítico-diléticas

Ficha	Conceito de ética
01	Ética é uma reflexão comunitária e racional construída socialmente.
03	Reflexão filosófica sobre o comportamento humano.
10	Ética como o princípio da comunicação transparente, orientada pela teoria do discurso para se chegar aos entendimentos mediados linguisticamente, argumentativamente e com pretensões de validez do “agir” dos agentes pertencentes a uma comunidade de comunicação.
11	Ética é reflexão de auto-compreensão: um sujeito, primeira pessoa, que se relaciona com uma segunda pessoa. Somente um sujeito que reconhece perante si mesmo e os outros, quem ele é e quem gostaria de ser, é que pode assumir um conceito de individualidade que vai além da mera singularidade.
15	Ética é a reflexão crítica dos valores engendrados pela racionalidade instrumental em nossa cultura.
16	Reflexão sobre a necessidade de uma ‘moral planetária’ que pense a respeito da pluralidade dos estilos de vida, as diferenças culturais e a natureza.

A ética sempre será a reflexão sobre a moral que só pode ser entendida no movimento de contradições das suas relações, como a relação entre a prática e a teoria que a sustenta. Entre o fazer e o pensar, relações essas que caracterizam a *Práxis*

A relação ética e política nas pesquisas de abordagem crítico-dialética:

Tabela 12 - Relação ética e política nas pesquisas crítico-dialéticas

Ficha	Relação ética e política
--------------	---------------------------------

01	Recuperar o espaço público para as discussões sobre ética, retirando-a de sua condição exclusiva da vida privada.
03	Relaciona criticamente ética, política e história: a moral foi separada da polis no processo de decadência da cultura helênica e deixada restrita ao ambiente filosófico e teológico para depois ser pulverizada para o ambiente da vida privada quando seu espaço é essencialmente público.
10	O mundo da vida, do qual todos nós fazemos parte, vai além das facções políticas-ideológicas e situa na comunicação livre, em tornar público os saberes e opiniões.
11	Socialização dos sujeitos nos processos éticos que acontecem no mundo da vida por meio da comunicação.
15	O ambiente social constitui a vida e o comportamento dos indivíduos, onde os princípios éticos devem ser constantemente mobilizados.
16	A política diz respeito à vida pública e nela o homem é político, age politicamente e constrói sua moral e reflete sobre suas relações.

Na perspectiva crítico-dialética, a relação entre ética e política é uma relação que se apresenta de forma mais explícita, uma vez que as referências como já vimos no capítulo I, indicam que, os critérios da ação humana individual (espaço da esfera privada) não podem ser separados dos critérios coletivos e sociais expressos na formalização da política (espaço público).

Tabela 13 - Conceito de educação nas pesquisas crítico-dialéticas

Ficha	Conceito de educação
01	Educação informal, que atinge outros espaços que vão além do banco escolar.
03	Educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global
10	Educação concebida como processo emancipatório. O significado da expressão “emancipação” tem o seu lugar no âmbito do intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, ele se refere a transformações descontínuas na autocompreensão prática das pessoas, com a mediação do discurso democrático.
11	Educação é o edificar-se de comunicação, de interação entre pessoas, da construção de conhecimentos, habilidades e competências.
15	Educação pensada enquanto um processo formativo que possibilitaria o indivíduo estabelecer uma experiência profunda com a cultura.
16	Educação a partir de sua função social deve-se concebê-la como processo de interlocução das novas gerações nas tradições e nos costumes/valores característicos de uma formação social determinada.

As abordagens críticas buscam explicitar as relações entre educação e sociedade. A compreensão da educação tem como parâmetro a sociedade e em função dela se define suas condições de prática social que permite em cada indivíduo sua construção na interação com os outros seres humanos e com a cultura produzida pela humanidade.

2.3 Abordagens empírico-analíticas

As pesquisas com abordagem empírico-analítica são caracterizadas por apresentar uma visão objetivista do mundo, onde o conhecimento acontece tendo como pressuposto um objeto dado (a priori) que “está aí” para ser percebido e conhecido inserido numa realidade estática que tem suas próprias leis cabendo ao homem apenas descobri-las e explicá-las.

O processo de construção do conhecimento na abordagem empírico-analítica implica ‘a visão de uma realidade que pode ser recortada em partes cada vez menores e isolar essas partes e para representar esse processo utiliza um discurso hipotético-dedutivo, pois parte do todo para as partes. Do geral para o particular. Esse modelo exige objetividade, ou seja, não permite qualquer interferência subjetiva no objeto ou no fenômeno a ser estudado.

O enfoque empírico analítico tem sua origem e seu desenvolvimento mais significativo nas ciências naturais e exatas e utiliza técnicas predominantemente quantitativas. Estas técnicas garantem a objetividade dos dados, de origem empírica. Os procedimentos utilizados delimitam o objeto como totalidade “*fatual*”, através de técnicas de laboratório, desenhos experimentais, instrumentos de observação e de registro, se isola, disseca e congela.

Uma vez delimitado o objeto como um todo empírico, isolado e dissecado, este sofre uma divisão em suas partes ou variáveis(processo analítico). Busca-se o maior número de informações possíveis, o controle rigoroso das variáveis através de formalizações matemáticas, se identificam as causas e efeitos, se medem as relações entre suas partes constitutivas, se organizam e se cruzam informações de tal forma que permita manipular melhor o objeto; quer dizer, buscam-se as melhores condições possíveis para

conseguir um máximo de manipulação e controle sobre o objeto ou fenômeno, dividindo-o progressivamente em partes menores (maior número de variáveis). O controle será mais efetivo dependendo do grau de sofisticação que ofereçam as técnicas ou instrumentos. Certamente, o interesse que orienta esses processos se relaciona com o controle técnico.

No estudo apresentado por Sánchez Gamboa (1998), as pesquisas empírico-analíticas eram predominantes (66%) no início dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil (década de 70) por influência da tradição metodológica da época.

Na nossa análise, em termos estatísticos, as pesquisas com abordagem empírico-analítica ocupam o terceiro lugar, correspondendo a 19% da produção analisada. Em comparação às demais abordagens, isso corresponde praticamente à metade da produção da abordagem fenomenológico-hermenêutica (41%) predominante em nossa análise, estando a 4% a menos de diferença da abordagem que ocupa o segundo lugar, que é a crítico-dialética, e exatamente estão à mesma porcentagem de vantagem com relação às abordagens pós-modernistas, que ocupam o quarto e último lugar na produção analisada.

De acordo com a tabela a seguir (tabela 14), do total das pesquisas analisadas, 18% da produção corresponde a pesquisas de abordagem empírico-analítica, sendo a Unicamp a instituição que mais se produziu pesquisas com essa abordagem (11%), seguida pela USP (7%). Na UNESP nenhuma pesquisa apresentou as características dessa abordagem.

A tabela ainda nos mostra que na UNICAMP as áreas de conhecimento que trabalharam suas pesquisas na abordagem empírico-analítica correspondem à Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (40%) e à área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (20%). Na USP, tais pesquisas foram realizadas nas áreas de História da Educação (20%) e na área de Filosofia e História da Educação (20%). Assim, esses resultados os apontam que a área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação da Unicamp é onde mais foram produzidas pesquisas na abordagem empírico-analítica.

Tabela 14 - Abordagem empírico-analítica por instituição e área de conhecimento

Instituição	Área de conhecimento	Qtde.	Ficha	%
-------------	----------------------	-------	-------	---

UNICAMP	- Psicologia, Desenvolvimento Humano e Ed.....	02	05,09	
	- Ed., Conhecimento, Linguagem e Arte.....	01	08	11
USP	- História da Educação.....	01	19	
	- Filosofia e História da Educação.....	01	26	7
UNESP		0	0	0
Total >		05		18%

Quanto ao movimento dessa abordagem no período selecionado (tabela 15, abaixo), observamos que foi produzida ao menos uma pesquisa de cunho empírico-analítica em cada período analisado, exceto no último (2005). A Unicamp detém a maioria dessa produção (60%), seguida da USP (40%). Em nenhum período identificamos uma pesquisa de cunho empírico-analítica produzida pela Unesp.

Tabela 15 - Abordagem empírico-analítica por instituição e por período

Instituição	Período						Total de pesquisas produzidas	%
	2000	2001	2002	2003	2004	2005		
UNICAMP	1		1	1			3	60
USP		1			1		2	40
UNESP							0	0
Total	1	0	1	1	1	0	05	100

A próxima tabela (16) apresenta as problematizações em torno dos objetos e fenômenos estudados sob o enfoque empírico-analítico.

Especificamente nas pesquisas que identificamos como empírico-analítica, a problemática gira em torno da formação moral, da educação ambiental e dos conteúdos dos PCNs.

Tabela 16 - Temas problematizados pela abordagem empírico-analítica

Ficha	Tema-Problema
-------	---------------

05	Educação ambiental: crise civilizatória estabelecida pelo homem na exploração cruel (ética exploratória) dos recursos naturais e a formação insuficiente para a compreensão desse quadro.
08	Problematiza o sistema de educação preventiva do colégio Dom Bosco de Campinas quanto os interesses da sociedade campineira e dos próprios salesianos em intervir no processo educativo.
09	Problematiza sobre a influencia dos jogos e esporte na formação moral.
19	Questiona as táticas e estratégias utilizadas pelo governo republicano paraense para alcançar a formação moral e cívica do aluno da escola primária paraense nas duas primeiras décadas após a proclamação da república
26	Questiona o conteúdo de ética dos PCN quanto a sua aplicação prática.

De acordo com a tabela 17 (abaixo), a concepção de ética nas pesquisas de abordagem empírico-analítica se centraliza em normas, regras, deveres, conteúdos normativos que regulam as condutas dos indivíduos.

Tabela 17 - Conceito de ética na abordagem empírico-analítica

Ficha	Conceito de ética
05	Conjunto de regras e normas no intuito de regular as ações humanas na sociedade que tem por objetivo “equilibrar” os impulsos irracionais (como a ira e as paixões) com a razão.
08	Ética do dever ser: a moral e a ética se fundamentam num valor e o questionamento sobre a essência desse valor corresponde a uma proposta ideal, portanto uma proposta ética. O dever ser, a postura ética, significa direção para ou sobre alguma coisa.
09	Cooperação baseada na autonomia: “ (...) só a partir do momento que a cooperação se estabelece que se pode dizer que vigora uma lei efetivamente moral (...)”
19	O autor não dá seu entendimento sobre ética. Apenas diz que no governo republicano a ética está diretamente ligada ao dever do cidadão em servir a pátria.
26	O autor não dá nenhuma definição sobre ética. Apenas apresenta a ética discursiva que fundamenta o conteúdo de ética dos PCN e conclui dizendo que a ética discursiva diz não como agir, mas somente como justificar racionalmente as implicações de nossas ações.

A tabela 18 (abaixo) aponta que 80% das pesquisas localizadas nessa abordagem não apresentam nenhuma discussão sobre essa relação o que indica a separação

entre as duas categorias (ética/política). Tal recorte ou centralidade da ética sem relações com a política se expressa no conceito de “ética mínima”, exposto na pesquisa da ficha 05.

Tabela 18 - Concepções da relação entre ética e política nas abordagens empírico-analíticas

Ficha	Relação ética e política
05	O bem-estar social depende de uma ética mínima e universalista.
08	Não faz nenhuma relação. Apenas comenta que o salesiano apesar de vislumbrar em seus projetos um mundo novo e renovado, tinha uma ação política conservadora.
09	Não apresenta essa relação.
19	Não há.
26	Não há.

O conceito de educação nas pesquisas empírico-analíticas está relacionado com a formação do cidadão, segundo o que demonstra os dados disponíveis na tabela 19 (abaixo). Assim como a ética, a educação é entendida como um meio de controle de conduta.

Tabela 19 - Conceito de educação nas abordagens empírico-analíticas

Ficha	Conceito de educação
05	Formar cidadãos conscientes e autônomos.
08	Não identificada.
09	Formação de cidadãos
19	Não identificada.
26	Não identificada.

Como podemos conferir nos registros da tabela anterior, predomina o conceito de educação relacionada à formação de cidadãos na perspectiva dos indivíduos autônomos e independentes.

2.4 Abordagens pós-modernas

Esse tipo de abordagem corresponde a 15% da produção analisada e de acordo com a tabela abaixo, a de Filosofia e História da Educação da USP é que produziu mais pesquisas nessa abordagem (50% do total de pesquisas encontradas nessa análise), enquanto que UNICAMP e UNESP ficam com 25% cada uma.

As pesquisas de abordagem pós-moderna são relativamente recentes na educação e entre elas ainda não há um consenso sobre a definição do fenômeno pós-moderno, o que dificulta a discussão sobre sua influência na educação.

De modo geral, usa-se o termo “pós-moderno” para abranger as tendências intelectuais e políticas que recentemente surgiram, como “pós-marxismo” e o “pós-estruturalismo” (WOOD, 1999, p.11) e as idéias em comum que identificam tais tendências estão relacionadas à crítica ao paradigma da modernidade e principalmente à razão:

O que os críticos da modernidade, os “pós-modernos”, elegeram em troca da racionalidade moderna e seus grandes temas (o progresso, a ciência, a revolução, a felicidade, a verdade, etc) foi a valorização do particular, do fragmentário, do efêmero, do microscópio, do sensual, do corpóreo, do prazer, etc). A “pós-modernidade” rejeita decididamente a predileção pelas grandes sínteses, pelo conhecimento das causas primeiras, pela busca do sentido da história (ZAIDAN FILHO, 1989, P.16)

Entende-se que já “estamos vivendo uma época “pós-moderna”, que “o projeto do iluminismo” está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais de aplicam e assim por diante” (WOOD, 1999, p.10). Portanto, a recusa ao paradigma da modernidade justifica a mudança para o paradigma pós-moderno, identificado com o discurso do surgimento de uma nova fase do capitalismo, na qual as relações sociais são compreendidas através da linguagem. Nesse sentido, dá-se o embate com a perspectiva crítico-dialética, para a qual o fenômeno social só pode ser compreendido a partir da prática social, isto é, a partir da ação concreta do homem frente às contradições que se originam do modo de produção capitalista:

Os pós-modernistas interessam-se por linguagens, cultura e “discurso. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são construídos de linguagem e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer no mundo e que não temos acesso a

qualquer outra realidade. Em sua versão “desconstrucionista” extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria da linguística, segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos. (...) A sociedade não é simplesmente semelhante à língua, Ela é língua; e uma vez que somos todos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós fora dos “discursos” específicos em que vivemos (Idem, p. 11)¹⁵.

Esse embate crítico acontece devido à rejeição que as tendências pós-modernas tem com relação ao chamado conhecimento totalizante, de valores universais e às concepções ocidentais de racionalidade de forma geral, sejam elas liberais ou socialistas, que dão idéias gerais de igualdade, pois a ênfase pós-moderna é dada pela “diferença”: a luta particular de diversas “identidades”, que podem ser caracterizadas por raça, sexo, etnia, sexualidade, etc e pelo “conhecimento”, também particulares, que incluem ciências específicas de grupos étnicos (Idem, p.12)

O paradigma pós-moderno, ao deslocar a relação sujeito-objeto para o plano da linguagem, determina que o conhecimento da verdade está no diálogo. Esse movimento filosófico, que desloca a questão da razão e da verdade do plano da relação sujeito-objeto para o plano da linguagem, é denominado “giro lingüístico”. Nesse sentido, o conhecimento científico é produzido através do diálogo, validado pela lingüística.

Em síntese, as abordagens pós-modernas podem ser identificadas na produção do conhecimento sobre ética e educação através de algumas premissas que caracterizam a chamada “agenda pós-moderna”, como a impossibilidade do conhecimento a partir do paradigma sujeito-objeto; o “giro lingüístico” que supervaloriza a linguagem no estudo da realidade; a desconfiança na objetividade e na verdade buscadas pelo conhecimento científico; da crise das teorias consideradas totalitárias e homogeneizantes; o esgotamento do materialismo histórico-dialético; a insuficiência da pedagogia crítica apoiada em teorias críticas da sociedade; a identificação da racionalidade instrumental e razão autônoma e por fim, a aceitação da idéia de crise dos princípios, dos valores e do projeto moderno de

¹⁵ A autora usa o termo “pós-modernistas” para indicar os estudiosos desse fenômeno, enquanto que nós preferimos o termo “pós-modernos”. Também optamos por falar em “pós-modernidade” ao invés de “pós-modernismo”.

emancipação. A fundamentação de tais idéias ocorre principalmente pela influência dos autores pós-estruturalistas franceses, como Deleuze, Gatarri, Derrida, Foucault

Tabela 20 - Abordagens pós-modernas por instituição e área de conhecimento

Instituição	Área	Qtde.	Ficha	%
UNICAMP	Filosofia e História da Educação	01	06	25
USP	Filosofia e História da Educação	02	17,23	50
UNESP	Formação de professores	01	12	25
Total		04		100

A tabela abaixo nos mostra que houve produção dessa abordagem no ano de 2000 a 2003, sendo a USP responsável por 50% dessa produção que ocorreu em 2001.

Tabela 21 - Distribuição das pesquisas pós-modernistas por instituição e por período

Instituição	Período						Total de pesquisas produzidas	%
	2000	2001	2002	2003	2004	2005		
UNICAMP			1				1	25
USP		2					2	50
UNESP	1						1	25
Total	1	2	1	0	0	0	04	100

A tabela anterior registra uma produção nos três primeiros anos do período e prioritariamente na USP.

Quanto aos temas problematizados:

Tabela 22 - Temas e problemas abordados nas pesquisas pós-modernas

Ficha	Tema-Problema
--------------	----------------------

06	Questiona a proposta de ética contida dos PCN quanto aos projetos operacional/econômicos e projeto educacional.
12	Parte de uma experiência própria quanto a sua formação e por isso questiona a competência do professor formado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) quanto aos conflitos e contradições (nos aspecto técnico, político e ético desta competência) existentes entre a formação proposta pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica?.
17	O decompasso que há entre a escola e as outras instituições sociais nas discussões sobre ética.
23	O comprometimento ético da educação com a produção da subjetividade para a cidadania

Nosso entendimento sobre o quadro acima dado é de que os problemas que motivaram as pesquisas pós-modernas surgem de necessidades intimistas e de questionamentos provocativos, principalmente com relação a fatores determinantes da realidade.

Tabela 23 - Conceito de ética nas pesquisas pós-modernas

Ficha	Conceito de ética
06	“A ética deixa de ser uma abstração discursiva, para tornar-se o que ela realmente ensaja: uma prática social promotora de `resistências”.
12	Ética da competência: requer uma articulação entre saber o que faz, como faz (competência técnica), a quem faz e por que faz (visão política).
17	A ética é a teoria constituída/constituente das relações humanas que balizam a ação nas representações de um dever-ser
23	Ética é a expressão do dinamismo da vida, resultados dos permanentes encontros. Os valores não existem a priori, mas como parâmetros e, sob tal perspectiva, quanto mais deles, melhor, visto que são mais instrumentos com potência para comporem com os singulares afetos, efeitos dos encontros que produzem o real.

A ética predominante nas pesquisas classificadas como pós-modernas se relaciona com a prática imediata (neo-pragmatista), parâmetros particulares relacionados com o bem-estar dos indivíduos (hedonismo) .

Tabela 24 - A relação entre ética e política nas pesquisas pós-modernas

Ficha	Relação entre ética e política
06	Política e ética estariam imbricadas, não há privilégio em nenhuma das partes. A ética estender-se-ia por intermédio das relações sociais, fomentando singularidades e a política consistiria na própria ação social.
12	Relacionam-se porque a moral faz parte em todo processo de mudança social. Numa sociedade que se pretende democrática, há valores nucleares (necessários ao
17	convívio social) como a dignidade humana e a liberdade, que fornecem as bases para a escolha de conteúdos da ética na escola.
23	Ética e cidadania, “produção da subjetividade e preparação para vida, para o desejo e para os permanentes encontros”

A relação entre ética e política nas pesquisas pós-modernistas se reduz a dois campos micro que podem estar próximo, entretanto não existe privilégio nem hierarquia. A ética se refere a núcleos de valores produto da subjetividade que no caso da educação preparam para “o desejo” (hedonista) e as relações esporádicas (encontros) entre indivíduos.

Tabela 25 - Conceito de Educação nas pesquisas pós-modernas

Ficha	Conceito de educação
06	A verdadeira educação não só consiste em promover a apreensão da realidade e ensinar a pensar conforme esta apreensão, mas também em aprender a pensar sobre o próprio processo de conhecimento, num constante movimento reflexivo, quase que circular, ou seja, sob a repetição de mesmo eixo.
12	A educação a ser dada (...) deverá ser uma busca permanente de conhecimento e vivência, problematizando suas relações com o mundo, nunca como um todo acabado. Deverá ser libertadora, questionadora, crítica e nunca apenas como forma de ajustamento ou adaptação social.
17	A educação escolar é o principal meio de se conquistar a cidadania, tornar o sujeito consciente do momento histórico.
23	Formação do ‘cidadão ético’ que usa dos direitos e deveres levando em conta a convivência em sociedade e a necessidade de ‘respeitar’ seu semelhante

A educação que nos é apresentada pela abordagem pós-moderna como a competência para refletir, questionar, problematizar, conviver, utilizar direitos e conquistar a cidadania.

A ficha 23 sintetiza a idéia de educação presente na “agenda pós-moderna”:

A (...) educação, em sua matriz moralizante, kantiana, serve perfeitamente à manutenção dos modelos de existência subservientes, escravos, afirmando tudo que nega o novo, o instituinte e, mais que isso, perseguindo, punindo e tomando a produção da diferença como sendo o mal, o errado. (...) a educação não precisaria, necessariamente, seguir esse caminho moralizador; (...) por meio dela seria possível chegar a um modo diferenciado de cidadania, não como as ovelhas comportadas que buscava formar os primeiros modelos de educação para a cidadania – desgraçadamente vigentes até hoje com diversas roupagens diferentes, mas trazendo a essência do modelo platônico-kantiano de buscar padrões, modelos, normas a partir dos quais, todos os acontecimentos deveriam ser submetidos – mas buscando a formação do nobre cidadão; reconhecedor de sua potência de agir e de viver no mundo, em seus incontáveis encontros, afetando e sendo afetado por igualmente incontáveis corpos; encontros a partir dos quais os efeitos seriam imprevisíveis (item 25).

Com a análise que acabamos de elaborar, acreditamos ter seguido nossa proposta de apresentar as principais características das abordagens existentes nas pesquisas aqui estudadas. Nesse sentido, faz-se importante lembrar que dadas às limitações de pesquisa de uma dissertação de mestrado, não nos é possível (e nem mesmo do nosso propósito) fazer as fundamentações das concepções que se encontram no interior de cada abordagem e, assim sendo, delimitamos nossa investigação às próprias concepções dadas pela produção analisada.

Ademais, dos resultados que obtivemos, passamos para a próxima etapa da nossa investigação, que se refere à recuperação dos elementos comuns entre as abordagens, relacionando-os entre si dentro do processo de desenvolvimento da produção para possamos, então, obter os resultados de uma síntese, que visa recuperar a totalidade difusa e dividida pela separação das partes (processo de análise apresentado neste capítulo). Essa síntese se realiza à maneira de uma volta ao concreto, concreto que se explica pela sua dinâmica e sua evolução histórica. É por isso que como sequência necessária e como parte fundamental do processo, nos dedicaremos a apresentar, no capítulo seguinte, os resultados do processo de síntese, através do qual pretendemos recuperar de um todo concreto histórico, a totalidade dividida na fase anterior. Esse concreto histórico será construído

através do movimento que vai das partes ao todo e da inclusão de elementos históricos que explicam a formação e desenvolvimento das características e das tendências da pesquisa em educação nas condições específicas das universidades públicas paulistas.

CAPÍTULO III

BALANÇO CRÍTICO E OS CONFLITOS ENTRE AS PERSPECTIVAS EVIDENCIADAS NA PRODUÇÃO INVESTIGADA.

Depois de caracterizarmos e agruparmos as pesquisas de acordo com as abordagens teórico-metodológicas declaradas ou sugeridas e identificar as tendências e apontar especificidades com relação a cada um das abordagens encontradas, neste capítulo pretendemos apresentar o balanço crítico da produção, procurando traços comuns e diferenças entre as várias abordagens, assim como destacar os resultados mais significativos e perspectivas dessa produção. Assim, dividimos esse capítulo em duas partes. A primeira apresenta, em forma de síntese, o balanço da produção e a segunda parte pretende responder, com base nas informações coletadas e nas análises, as questões gerais que motivaram esta pesquisa, relativas às concepções predominantes e às de entender a relação entre ética e educação.

3.1. Balanço crítico da produção.

Os resultados das análises apresentados no capítulo anterior foram obtidos a partir de categorias lógicas, que se referem ao contexto teórico do processo de reconstrução das articulações internas das pesquisas agrupadas de acordo com suas abordagens e analisadas conforme as orientações indicadas no Esquema Paradigmático.

Entendemos que depois de apresentadas as análises no capítulo anterior, cabe procurarmos sínteses possíveis. Essas sínteses, embora apresentem temáticas e concepções comuns, destacam as controvérsias e polêmicas, derivadas das análises anteriores,

centralizadas nas diversas abordagens teórico-metodológicas utilizadas na produção das pesquisas no campo da educação.

A síntese na concepção dialética materialista corresponde à recuperação da totalidade concreta histórica. Trata-se de obter a generalização que integra os fatos e os elementos obtidos através da recuperação da lógica interna de cada agrupamento. A partir dessa análise, o método de investigação somente se completa quando há o retorno ao todo, após as análises do processo lógico de abstração.

Com base nos resultados da análise realizada no capítulo anterior e pautando-nos pela proposta do Esquema Paradigmático para chegarmos à síntese que pretendemos, faremos a seguir o confronto dos problemas levantados em cada uma das abordagens, procurando os problemas comuns e dando destaque às semelhanças e às diferenças. De igual maneira as concepções de ética e a diversas compreensões da relação entre ética e política e ética e educação.

Cabe-nos ressaltar que consideramos as características que cada grupo de abordagens apresenta em comum com base aos conteúdos encontrados nas pesquisas e não ao que diz a literatura especializada de cada tendência epistemológica. Apesar de haver em cada pesquisa a intenção de se apoiar na visão dos clássicos, seguindo fielmente uma tradição, os elementos em comuns que buscamos são os que de fato se apresentam nas dissertações e teses.

O primeiro grupo de pesquisas predominantes em nosso estudo é o que corresponde à abordagem fenomenológico-hermenêutica, cujas técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de informações se referem especificamente a entrevistas, aplicação de questionários, simulação de uma situação-problema, revisão de bibliografias, de documentos históricos e oficiais, análise de textos didáticos e análise dos discursos de professores e alunos. Observamos que se trata de técnicas não quantitativas, pois priorizam a interpretação ao invés de dados analíticos e estatísticos. Essas mesmas técnicas também são aplicadas pelo segundo grupo de pesquisas, caracterizado pela abordagem crítico-dialéticas. Porém, esse grupo se diferencia do primeiro por agregar técnicas historiográficas e trabalhar com as estratégias da “pesquisa-ação” e a “pesquisa participante”. Por outro lado, as pesquisas agrupadas pela abordagem empírico-analítica e que ocupam o terceiro

lugar em nossa análise, não se identificam tecnicamente com as abordagens dos grupos anteriores porque não permitem a interpretação subjetiva dos dados, uma vez que estes “falam por si só”. Nesse caso, as técnicas são estritamente quantitativas, que permitem mensurar e analisar estatisticamente os dados coletados. Em quarto e último lugar em nossa análise surgem as pesquisas agrupadas pela abordagem pós-modernistas, cujas técnicas utilizadas também não se identificam com nenhuma das empregadas pelas abordagens anteriores. Nas pesquisas pós-modernistas não há necessidade de se fazer coleta de dados, de utilizar procedimentos analíticos com medidas, estatísticas ou interpretações e muito menos de se contextualizar historicamente um problema. O que expressam como técnica são elocuições sobre temas isolados que reunidos consubstanciam-se um todo múltiplo e “polifônico”.

Com relação ao método utilizado em cada abordagem, as pesquisas do primeiro grupo tomam seu objeto de estudo como uma parte retirada de um todo. O fenômeno tem sentido no seu contexto. Esse contexto precisa ser revelado, o objeto de estudo, precisa ser compreendido dentro desses contextos.

Nas pesquisas do segundo grupo, a análise incide sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou até mesmo sobre outras análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, que é o crítico-dialético. O contexto não necessita ser revelado, pois o mesmo já se encontra dado dentro das dinâmicas e inter-relações dos fenômenos. Estes são determinados pelas condições materiais históricas nas quais se situam. Nesse sentido, o objeto só pode ser entendido como um fenômeno construído historicamente e o método aplicado é o materialismo histórico-dialético, que analisa o objeto como um todo determinado, e as suas especificidades compreendidas em suas inter-relações com outros fenômenos, neste caso a ética, como os processos educativos e estes com as formações sociais.

No terceiro grupo de pesquisas, o objeto, mesmo relacionado com as ciências humanas, é sempre muito bem específico, delimitado e o método é o mesmo utilizado pelas ciências naturais e exatas, que consiste em dividir o objeto de estudo em partes e analisá-las isoladamente e de forma controlada. O que se busca é a objetividade dos resultados e para isso é preciso delimitar também a participação do sujeito, que somente é necessária para

mediação técnica. O quarto grupo de pesquisas tem como objeto de estudo a linguagem e como método, a análise de testemunhos de pequena amostra, parte de uma totalidade, a qual não necessita de um nexos com esse todo e se exime também da necessidade de uma contextualização histórica, uma vez que o contexto depende do olhar de cada indivíduo e por isso ele pode ser entendido de múltiplas maneiras, quer seja num plano real ou virtual. O objetivo do método das pesquisas de abordagem pós-modernistas é fazer a construção literária da linguagem, capaz de expressar uma problemática através dos textos.

Quanto às fundamentações teóricas de cada abordagem, o primeiro grupo tem suas discussões pautadas por teorias que se propõem a criticar, denunciar e explicitar as ideologias silenciadas por um discurso, texto ou qualquer outro tipo de comunicação em busca de promover um consenso intersubjetivo. As pesquisas do segundo grupo também são de caráter marcadamente teórico e crítico como as do primeiro, mas seus referenciais privilegiam o conflito ao invés do consenso e não estão apenas a falar de conflito de interpretações como acontece no segundo grupo, mas sim do conflito de interesses porque não se trata de equilibrar a realidade, mas sim de tomá-la como um palco de transformações históricas, de significativas mudanças. Por isso suas propostas insistem no dinamismo da práxis, na consciência de ativa participação social e política e na resistência aos conflitos. Ao contrário do primeiro e segundo grupo, as pesquisas do terceiro grupo se esquivam de qualquer tipo de análise crítica que possa suscitar questionamentos, discussões ou debates de caráter político-ideológico. Por isso tendem a reforçar a necessidade de se separar a crítica da pesquisa em virtude de se preservar a análise dos resultados, sem qualquer interferência do sujeito. Essa postura científica de neutralidade axiológica se ampara nas teorias das ciências analíticas que defendem a imparcialidade do sujeito no processo do conhecimento, o que implica na observação de que o interesse que se manifesta nesse tipo de pesquisa é o controle técnico das situações, fenômenos ou clientela estudada com o objetivo de assegurar o máximo de produtividade e ‘avançar’ no desenvolvimento de atividades já existentes, o que expõe o caráter técnico, restaurador e incrementalista dessas pesquisas. Assim, o núcleo conceitual das pesquisas pertencentes à abordagem empírico-analítica é centrado em revisões de literatura especializada que auxiliem na especificação do processo e na definição dos termos operacionais aplicados a cada experimentação. As

pesquisas do quarto grupo se apóiam na Teoria da Comunicação e da Semiologia, pois é a comunicação, baseada nas linguagens compostas por signos, que dá suporte ao projeto de paradigma da pós-modernidade.

Chegamos, então, ao último nível de análise proposto pelo Esquema Paradigmático, que se trata do nível epistemológico, de onde obtemos os critérios utilizados como comprovação científica que cada abordagem apresenta com relação ao seu objeto.

As pesquisas que correspondem ao primeiro grupo de nossa análise, que pertencem, portanto, ao grupo das abordagens fenomenológico-hermenêuticas, consideram a racionalidade prático-comunicativa como prova científica e tomam a interpretação do pesquisador sobre o objeto estudado como um critério de cientificidade, uma vez que o pesquisador é capaz de articular de maneira lógica e racional a reflexão sobre sua pesquisa. No segundo grupo, as pesquisas de abordagem crítico-dialéticas têm na razão transformadora os elementos de cientificidade que foram constituídos a partir da aplicação do método histórico-dialético que e da reorganização da lógica interna subjacente em cada pesquisa. No terceiro grupo de pesquisas pertencentes à abordagem empírico-analítica, a racionalidade técnica-instrumental confere validade científica à aplicação de testes no material coletado, à obtenção dos dados estatísticos que conclua uma operação experimental. Para o grupo de pesquisas das abordagens pós-modernas, que ocupa o quarto lugar em nossa análise, o conhecimento está na comunicação dos corpos, pois o que se comunica tem relação com objetos e estados de coisas, cuja existência não depende da linguagem e até do emissor e do receptor porque a realidade existe independente das representações humanas e por isso não necessita ser afirmada. Nisso consiste o critério de cientificidade, uma vez que o valor e a verdade são desvalorizados e negados (Ver ficha 26 sobre a teoria dos atos da fala, do filósofo americano John Searle).

Buscamos, até aqui, analisar as quatro abordagens quanto aos seus fundamentos epistemológicos, verificando as semelhanças e diferenças entre elas. O próximo passo, seguindo nosso propósito de elaborar uma síntese, é de nos voltarmos agora a confrontar os pressupostos filosóficos de cada abordagem, que são divididos em dois planos quase sempre implícitos nas pesquisas: os pressupostos gnosiológicos e os pressupostos ontológicos de cada abordagem, que se referem respectivamente às concepções de sujeito e

objeto com relação ao processo de conhecimento e às concepções mais abrangentes e complexas sobre a realidade, como concepção de ética, política, educação e sociedade, que são dadas justamente a partir da compreensão do sujeito ao interagir com seu objeto de conhecimento.

As pesquisas agrupadas pela abordagem fenomenológico-hermenêutica têm seu processo cognitivo centrado no sujeito, ou seja, se propõe recuperar a “subjetividade”. Para as pesquisas pertencentes ao grupo de abordagem crítico-dialética, o ato conhecer é constituído da passagem do concreto objetivo pela abstração subjetiva, obtendo-se da síntese dinâmica entre sujeito e objeto, o conhecimento que denominado “o concreto no pensamento” (Cf. KOSIK, 1976). A prova da cientificidade é dada no retorno ao concreto inicial para o confronto com o mundo empírico ou com a prática. Trata-se de uma relação dialética entre sujeito e objeto, de onde o conhecimento ocorre da ação transformadora dos homens na história. Enquanto as pesquisas de abordagem crítico-dialética mantêm sua ação na “concreticidade” e as fenomenológico-hermenêuticas na “subjetividade, as pesquisas agrupadas pela abordagem empírico-analítica primam pela “objetividade”, isto é, o processo cognitivo é centrado no objeto e, para se manter objetivo, esse modelo exige o afastamento do sujeito com relação ao objeto ou fenômeno de estudo. O envolvimento do sujeito nesse processo é limitado ao isolamento, controle e organização dos dados que serão representados pela lógica do discurso hipotético-dedutivo. Nas pesquisas de abordagem pós-modernas a relação entre sujeito e objeto se dá pelo discurso e, portanto, o foco do processo cognitivo está na linguagem.

Decorrente das relações sujeito-objeto acima examinados podemos, então, contrapor e discutir os pressupostos ontológicos de cada abordagem, tais como concepção de homem, ética, política e educação. No capítulo anterior, organizamos em tabelas e explicamos as concepções referentes a cada grupo de abordagem. A seguir, faremos o confronto das concepções entre as abordagens para identificarmos conceitos em comum e também as diferenças.

Vejamos, então, o que cada tendência epistemológica teoriza quanto à concepção de homem nas pesquisas educacionais.

O conceito de homem presente nas pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica está substantivamente ligado aos sujeitos, às suas experiências e às relações que estes contraem em sociedade, pois nessa perspectiva o homem é voltado às suas relações com “os outros”, a partir das quais se cria uma rede intersubjetiva muito forte, sustentada pelas carências do próprio homem. Essas relações fazem com que o homem esteja sempre em constantes mudanças e por isso ele é tomado como um ser “inacabado”, capaz de se desenvolver constantemente, tornando-se complexo à medida que também torna complexas as coisas ao seu redor. A complexidade cria no homem a necessidade de autocontrole, bem como o transforma em alvo de controle social.

As definições mais específicas que encontramos sobre o homem, nas pesquisas desse primeiro grupo, versam sobre o conceito de sujeito psicológico, que se constitui por sistemas biológico, afetivo, cognitivo, sócio-cultural, em torno dos quais organizam seus aspectos cognitivos, afetivos; como um ser prático e criativo, que atribui significados específicos conforme o contexto de interação subjetiva; como um ser social e cultural, que se integra à sua espécie, desenvolvendo sua autonomia individual de acordo com os valores que o convívio social lhe confere.

De modo geral, nas pesquisas de abordagem crítico-dialética, o homem é definido como um indivíduo que faz parte de um conjunto de relações sociais, ou seja, é um ser de natureza social, que pertence a uma classe social e por isso também é um ser histórico, que tem sua existência condicionada pela história, mas ao mesmo tempo é criador e transformador da realidade em que se insere. Assim, ainda dentro dessa perspectiva materialista, o homem é considerado um ser concreto, ser da práxis, que se realiza como tal em sua relação com a natureza, uma vez que dela cria o seu mundo, o mundo humano, construído pelas mãos e pensamentos do homem. Portanto, a existência do homem como ser humano depende da sua relação com a natureza. Nesse sentido, em algumas pesquisas a concepção de homem surge da crítica ao modo de produção capitalista que o aliena desse seu compromisso com a natureza e o tira de sua condição ativa de agente transformador, colocando-o prostrado, como apenas mais um produto do capital.

Nas pesquisas de abordagem empírico-analítica, a concepção de homem é de sujeito funcional, cujas características geralmente são descritivas e organizadas por

conjuntos de variáveis que se identificam quanto ao perfil. O homem é indivíduo, uma variável o conjunto de variáveis, é sistemático e ao mesmo tempo inconstante, capaz de criar etapas de aperfeiçoamento a si mesmo. É também avaliado como um ser vivo, evolutivo, cuja própria racionalidade divide os seres vivos em dois grupos: racionais e irracionais. O homem é descrito pelas funções ou papéis específicos que desempenha dentro de um seletivo grupo cultural.

As pesquisas de abordagem pós-modernas, tomam a definição de homem dada pelas outras abordagens como uma expressão temporária, uma vez que “o homem é um eterno devir que nunca chega a ser” (ficha no. 23). Mas é desde os estudos de Nietzsche que o homem é tido como póstumo (pós-humano) e para a abordagem pós-moderna o homem não é mais reconhecido como sujeito.

Das explicitações acima inferimos que cada abordagem tem sua concepção de homem, que a diferencia das demais, pois não encontramos nenhuma conformidade entre as perspectivas. Apenas observamos que nas pesquisas do primeiro e segundo grupo há uma dedicação maior em conceituar o homem, o que pode ser explicado pelo caráter subjetivo do primeiro grupo e quanto ao segundo grupo pelo caráter emancipador de investigação. Já, as pesquisas do terceiro e quarto grupo, respectivamente as empírico-analíticas e as pós-modernas, não dispõem muito espaço para discussão sobre o homem.

Fiéis ao nosso referencial de que as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem (SAVIANI, 2005), prosseguimos nossa análise com o confronto das concepções de educação entre as abordagens.

Para as pesquisas de abordagens fenomenológico-hermenêuticas, a educação do homem é definida como “uma perspectiva formativa”, na qual o aprendizado é progressivo porque se trata de “transmissão” e o processo educativo é “diverso e complexo” e também institucional, ou seja, a educação só é possível sob uma estrutura escolar hierarquizada, o que gera um confronto com as pesquisas do segundo grupo, de abordagem crítico-dialética, para as quais a educação não necessariamente perpassa por uma instituição, podendo ocupar outros espaços sem qualquer formalização porque a educação tem caráter de formação social e como tal é concebida como “processo emancipatório”. Para essa perspectiva crítica, a educação se insere na superestrutura ideológica, portanto não deixa de

ser mais um veículo de reprodução das ideologias dominantes e cada vez mais uma fonte de lucro do capital. Contrapondo-se às pesquisas do primeiro e segundo grupo, temos as pesquisas que integram o grupo da abordagem empírico-analítica, cuja concepção de educação é restrita ao papel de formação de cidadãos, praticamente um ajustamento social. E quanto às pesquisas de abordagem pós-modernas, elas se diferem das três anteriores pela sua concepção de educação focada na “apreensão da realidade” a partir dos discursos elaborados sobre a mesma.

Perante esse universo de oposição entre as concepções, na qual um conceito exclui o outro, a educação é pressionada a assumir novos papéis e o desafio tem sido repensá-la como um campo de atuação.

Quanto ao conceito de ética, as pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica pertencentes ao primeiro grupo, de modo específico entende a ética a partir de sua dimensão humanista/existencialista, se utilizam de conceitos como “ética do desvelo”, que tem a ver com a ética baseada na reciprocidade; “ética da justiça”, o que subentende aí o conceito de “equidade”, que significa tratar como igual os diferentes. A ética nessa perspectiva aparece marcada por uma vertente humanitária.

Para as pesquisas do segundo grupo, o humanismo também é importante porque o homem precisa recuperar as condições que o tornam humano e nesse sentido a ética é pensada a partir da realidade histórica, a partir de contradições, que mais uma vez :

(...) é preciso ter consciência de que as normas e os valores tem sempre um caráter histórico, ou seja, se transformam conforme se transforma a base material da sociedade e dependem, em grande medida, dos conflitos e interesses entre classes e segmentos que buscam hegemonia social (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p. 5)

Por isso a ética, nessa abordagem, nada tem a ver com as propostas idealistas da abordagem fenomenológico-hermenêutica. Trata-se de uma ética crítica e reflexiva sobre as relações contraídas no modo capitalista de produção da vida.

Nas pesquisas do terceiro grupo, a concepção de ética nada tem em comum com as do primeiro e segundo grupo, uma vez que o entendimento sobre a ética nessa abordagem não tem a preocupação crítica e reflexiva, mas sim se preocupa em estabelecer preceitos

normativos que mantenham o devido controle sobre as ações humanas. Nessa perspectiva, apesar de muitas pesquisas desse grupo não se posicionarem a respeito de uma concepção sobre ética, encontramos o conceito de “ética discursiva”, que ao invés de ditar alguma máxima de comportamento, ao contrário, defende o “livre agir” do homem, mas ainda assim mantém um poder de controle por prescrever um quadro de “justificativas racionais” para cada ação.

Nas abordagens pós-modernas, as compreensões sobre a ética não só se diferem das demais perspectivas, como também rejeita intensamente as definições dadas pelos três primeiros grupos, pois na perspectiva pós-moderna, o que prevalece no modo de pensar, sentir e agir é a “compressão espaço-temporal” (múltiplos tempos e múltiplos espaços). Assim como todas as demais concepções, os conceitos de ética e moral são volatilizados “ou liquidificados”. Cf. BAUMAN, 1977 e 2001). Mais uma vez essa perspectiva se choca com a perspectiva crítico-dialética, pois o fenômeno humano se define pelas coordenadas de espaço e tempo.

O que se conclui das concepções de ética apresentadas em cada abordagem é que todas elas necessariamente repercutem no campo da educação, o que vem gerando uma controvérsia que pudemos perceber pelas próprias produções que analisamos. Se no plano do conhecimento científico há uma grande discrepância quanto o entendimento sobre a ética, isso provavelmente se repete no plano da prática pedagógica. E nesse sentido, devido à complexidade das transformações epistêmicas e éticas sobre as quais nos manifestamos no capítulo anterior, o que nos parece preocupante na prática pedagógica é a busca, não apenas por conceitos e por consensos, mas principalmente na busca no conhecimento científico por uma ética que oriente ou que justifique as ações dos homens, afinal a preocupação prática do educador gira em torno dos questionamentos sobre o que e como ensinar sobre ética, além de algumas outras preocupações relacionadas com a postura profissional, mais precisamente com a postura ética no exercício de seu ofício. Dessa maneira, a ética como a reflexão criteriosa do agir moral passa a ser propelida em prol de uma ética de caráter instrumental e até mesmo irracional, sem qualquer compromisso com a práxis revolucionária, ao contrário, que só se ocupa de encobrir a percepção dos homens com relação às contradições históricas, quando não as ignoram completamente em nome de

uma suposta fragmentação da realidade, que como se fosse possível ao homem abdicar de sua própria história.

Além da concepção de ética, nos interessa também confrontar as abordagens quanto uma possível relação entre ética e política.

As pesquisas caracterizadas na abordagem fenomenológico-hermenêutica compreendem que há uma inevitável intervenção política com relação à ética no sentido de organização normativa e que isso nada interfere no comportamento humano, desde que o homem cumpra as leis, normas e regras estabelecidas. Por isso a análise a respeito dessa relação tende a uma postura acrítica e conformadora por parte do pesquisador. Diferente desse primeiro grupo, as pesquisas de abordagem crítico-dialética entendem a relação entre ética e política não como inevitável, mas sim como uma relação conseqüente da relação de poder entre os homens e por isso essa relação é analisada sempre numa perspectiva crítica. Nas pesquisas pertencentes ao grupo de abordagem empírico-analítica não é feita nenhuma relação entre ética e política, são campos separados, uma vez que essa abordagem não inclui em sua agenda outra discussão senão a analítica. Nas pesquisas de abordagem pós-modernas, ética e política também não se relacionam, apenas se aproximam como campos ou esferas movediças.

No processo de síntese ou de recuperação do todo, que expomos neste capítulo, destacamos os elementos comuns às várias abordagens e as generalizações decorrentes dessa síntese, mas essa recuperação implica também, resgatar as condições históricas, sugeridas no parágrafo anterior, que permitem compreender o surgimento e desenvolvimento dessas abordagens.

De acordo com o Esquema Paradigmático, até aqui fizemos a investigação lógica de cada abordagem, que compreende dois momentos: primeiro reconstituir as características de cada uma delas e segundo, elaborar as sínteses através do confronto dos elementos em comum presente nas abordagens. Todavia, a investigação lógica só se explica pela investigação histórica, uma vez que o lógico articula categorias, mas nada mais é que abstrações. O histórico, que por sua vez completa o lógico ao agregar dinamicidade às suas categorias.

O resgate dinâmico da produção da pesquisa através da recuperação histórica nos possibilita retornar ao contexto das necessidades e dos problemas que deram origem às pesquisas e as condições da produção das pesquisas, dessa forma busca-se voltar ao ponto de partida, reconstruindo as totalidades que foram necessariamente dispersas na hora de realizarmos as análises.

Voltar ao todo real, depois de passar pelos processos de análise e pelos estudos lógicos, significa recuperar o concreto histórico, que surge como uma volta ao todo não apenas percebido, mas compreendido. Essa volta acontece quando reconstruímos as condições dinâmicas da produção da pesquisa que permitem o aparecimento e a evolução das várias opções epistemológicas postas nessas condições.

Após apresentarmos os resultados da síntese em que destacamos as lógicas implícitas que organizam as categorias dentro das várias tendências, cabe-nos apresentar agora os resultados do estudo histórico em torno das condições da produção que permitem o desenvolvimento de tais orientações.

Com relação à trajetória dessas pesquisas, apresentamos abaixo um quadro geral que nos mostra o movimento das tendências de 2000 a 2005, através do qual concluímos que as opções epistemológicas não surgem como estruturas de pensamento definidas e coerentes.

Tabela 26 - Tendências das abordagens teórico-metodológicas

Abordagens	Ano						Total
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Fenomenológico-Hermenêuticas	7%	4%	0%	18%	7%	4%	40%
Crítico-dialéticas	4%	4%	4%	0%	4%	7%	23%
Empírico-analíticas	4%	4%	4%	4%	4%	0%	20%
Pós-modernas	4%	4%	4%	0%	0%	0%	12%
Outras	0%	0%	0%	4%	0%	0%	4%
Total	19%	16%	12%	26%	15%	11%	100%

Com referência à tabela acima, vimos que a produção da abordagem fenomenológico-hermenêutica se manteve estável no período, pois mesmo não havendo registro de produção no ano de 2002, no ano seguinte, 2003, teve o maior índice de produção nessa perspectiva (18%).

As abordagens crítico-dialéticas também se mantiveram estável nos três primeiros anos do período; não registrou nenhuma produção em 2003, mas notamos um significativo aumento dessa perspectiva no último ano do período (7% em 2005), pois a produção quase que dobrou.

As abordagens empírico-analíticas também se mantiveram estáveis nos quatro primeiros anos do período analisado, porém, ao contrário da trajetória das perspectivas dialéticas, as empírico-analíticas chegam final do período sem nenhuma produção (0%).

Quanto às abordagens pós-modernas, podemos observar que tiveram sua produção reduzida a zero nos últimos três períodos, sendo que mesmo no período em que houve produção nessa perspectiva, ainda assim foi baixa.

Com relação à produção total por período, o ano de 2003 registra o maior número de produção (26%), seguido de 2000, que registra 19% e em 2005 a produção foi menor de todo período (11%).

O período de 2000 a 2005 representa o início do século XXI, trazendo consigo as grandes transformações políticas, econômicas e sociais que vinham ocorrendo no cenário mundial, advindas do declínio dos regimes do Leste Europeu que, simbolizado pela queda do muro de Berlim, em 1989, declara o “fim” do socialismo e a “ascensão” do capitalismo e com este a universalização do modo de produção capitalista e da ideologia neoliberal¹⁶ através do processo identificado como globalização, o qual pretende abarcar todas as dimensões da existência humana, onde se insere a educação (JACOMELI, 2004, p.13).

No cenário brasileiro logo se vê essa influência da expansão ideológica dos discursos neoliberais em educação sendo aplicada às reformas educacionais através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, documentos que expõem uma preocupação da qual o currículo tradicional não contempla: a formação do cidadão para a

¹⁶ Trata-se da ideologia do liberalismo “com novas roupagens” que se referem ao desenvolvimento tecnológico e à globalização. Contudo, as bases de produção ainda são as mesmas sustentadas pelo discurso liberal. (Cf. JACOMELLI, 2004, p.14)

realidade “pluridimensional”. Portanto, os PCN incluem temas como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, denominados de “temas transversais” porque sugerem a abordagem dessas questões sociais de maneira “transversal” (Idem, p. 02). Estes documentos não somente alcançaram o campo da prática pedagógica, como também influenciaram a produção do conhecimento nas pesquisas em pós-graduação, visto que as pesquisas científicas surgem das problemáticas próprias de determinados contextos de uma época. Porém, uma mesma problemática pode ser estudada através de diferentes abordagens, que serão dadas de acordo com as influências históricas recebidas quando do processo de investigação da realidade, que neste caso se trata da realidade educacional.

Todas as pesquisas que selecionamos foram produzidas em universidades públicas do Estado de São Paulo, o que significa que sofreram as influências teóricas e históricas por parte das mesmas. Segundo Sánchez Gamboa (1998, p.81), os cursos de pós-graduação em educação surgiram na década de 70. Dentre as universidades públicas, a USP foi a primeira a ter os cursos de mestrado em educação, seguida pela UNICAMP e por último, pela UNESP. Vale lembrar que essas três universidades foram as que mais produziram sobre ética em educação, no período de 2000 a 2005, considerando os registros do banco de dados da CAPES.

Conforme apurado, o resultado de nossa análise revelou que a abordagem fenomenológico-hermenêutica é a que predomina em nosso estudo e a USP foi a instituição que mais produziu nessa abordagem (ver tabela 02). De acordo com os estudos de Sánchez Gamboa (1998, p.140), a abordagem fenomenológico-hermenêutica vinha ganhando espaço entre as abordagens empírico-analítica e crítico-dialética na Faculdade de Educação da USP, no final da década de 80 devido à grande influência de um grupo de filósofos docentes vindo da Universidade de Louvain, da Bélgica, que chegou ao Brasil logo após a organização dos cursos de pós-graduação e que primeiramente atuou na PUC/SP, mas que não demorou muito a expandir as propostas fenomenológicas aplicadas à educação (Idem, p. 142).

Filosoficamente, os estudos fenomenológicos se ocupam de fazer a crítica à tradição idealista e especulativa, refutando ao positivismo, empirismo e recusando os pressupostos do psicologismo (NUNES, 2002, p.88). Enquanto método, o referencial

fenomenológico se apresenta capaz de captar e compreender a realidade a partir do objetivo “que é dado ao sujeito que conhece” (Idem, p. 89). Como filosofia do subjetivo, é possível reconhecer na fenomenologia sua grande contribuição ao “ser pensante”, “não no sentido cartesiano, mas como intencionalidade, desvelar-se do humano, tendência e apelo para o ser” (Idem, Ibidem). Todavia, mesmo as pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica sendo predominante na análise que fizemos, um acompanhamento mais detalhado dessa produção indica que ela tende a diminuir nos próximos anos (ver tabela 26).

O segundo grupo de pesquisas que se sobressaiu em nossa investigação é o grupo das pesquisas de abordagem crítico-dialéticas, cuja produção está dividida entre a UNICAMP e a UNESP, pois a USP não apresentou nenhuma pesquisa sob esta abordagem (ver tabela 08). O que temos a considerar desse resultado é que tanto a UNICAMP quanto a UNESP trabalham com referenciais de perspectivas críticas, porém, na primeira prevalece o materialismo histórico dialético e na segunda, as teorias críticas. A abordagem crítica vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais por ser a única capaz de explicar, através de uma visão crítica, a realidade da vinculação da educação aos projetos econômicos do capital e também de fazer ponte entre a teoria e prática. O materialismo histórico dialético de Marx passou a ser utilizado nas pesquisas educacionais brasileiras em meados da década de 80, época em que marca o fim do regime militar no Brasil e com isso o surgimento das publicações em português das obras de Marx e Engels e dos demais marxistas. Essa apropriação do marxismo para o campo educacional não poderia ter acontecido antes pelo fato dos cursos de pós-graduação em educação serem recentes no Brasil e por causa do período da ditadura militar, que expressamente proibia qualquer tipo de publicação de cunho transformador, que ameaçasse a ordem política estabelecida. Apesar das publicações em português serem datadas dessa época, as obras de Marx e Engels há tempo já circulavam entre os intelectuais e, portanto, se as publicações marxistas no Brasil eram recentes, as críticas a elas não eram e elas se tornaram muito mais impetuosas na década de 90 quando da decretação da “crise do socialismo real”, que significava também o anúncio da “crise do marxismo” e com ele a decadência do pensamento de Marx, que foi considerado ultrapassado

por estar vinculado à “velha tradição moderna” dos séculos XVIII e XIX¹⁷. Contudo, se a sociedade capitalista permanece, o marxismo ainda é atual, como conclui Saviani ao final da apresentação de seu livro *Educação e questões da atualidade* (1991, p. 14):

Em suma, o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo, ainda, a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.

Isso tudo pode justificar o fato de que as pesquisas educacionais desenvolvidas a partir do referencial crítico-dialético tendem a aumentar (cf. tabela 26).

As abordagens empírico-analíticas que ocupam o terceiro lugar em nossa análise são identificadas pelas pesquisas que foram produzidas na USP e na UNICAMP (ver tabela 15). Alguns professores da USP migraram para a UNICAMP e talvez isso justifique o fato das duas estarem produzindo pesquisas em educação de cunho empírico analítico, pois a orientação do professor também é um fator determinante na elaboração de uma produção científica. Ao contrário das demais abordagens, as empírico-analíticas não se permitem influenciar por nenhum momento histórico e também não fazem nenhuma relação do sujeito com o objeto. Por isso produzem numa perspectiva de neutralidade científica. Mesmo assim, esse referencial que se origina da adaptação do método das ciências naturais às ciências humanas se manteve estável nas pesquisas educacionais, enquanto que as demais perspectivas oscilam entre um ano e outro (ver tabela 26).

Com referência às abordagens pós-modernas, todas as universidades produziram algum tipo de pesquisa nessa abordagem (ver tabela 21), porém a USP lidera a produção das pesquisas pós-modernas e isso se faz compreensível se levarmos em conta que a USP não apresenta nenhuma produção na abordagem crítico-dialética (Cf. tabela 08), pois as pesquisas pós-modernas rejeitam as grandes questões da modernidade que são tratadas pelas pesquisas

¹⁷ Para uma leitura mais aprofundada sobre marxismo e educação consultar LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2008.

de abordagem crítico-dialética tais como o processo histórico, a objetividade, a razão, a verdade do conhecimento, etc e assumem uma *nova* abordagem da realidade, que privilegia um modelo de análise de caráter microscópico, fragmentário, subjetivo, imaginário, efêmero, cotidiano, etc. Em suma, o movimento pós-moderno emergiu das “crises” que decretaram o fim da modernidade na última década do século XX, como comentamos acima.

Apesar da abordagem pós-moderna se tratar de uma abordagem recente na pesquisa educacional, o advento da pós-modernidade é pensado desde o século XIX, mas em outras disposições, como veremos rapidamente a seguir, apenas como acompanhamento desse fenômeno na história.

Sobre a pós-modernidade, Jacomeli (2004, p. 35) explica que segundo o historiador marxista Perry Anderson (1999) em sua obra *As origens da pós-modernidade*, apesar do termo pós-moderno surgir timidamente na América hispânica, no final do século XIX, como um manifesto em prol da independência cultural, ele se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos na década de 30, já no século XX, como a representação de mudanças históricas da época, deixando de ser apenas um movimento estético. Mas, o termo *pós-moderno* passou a ser desenvolvido como teoria somente na década de 70, partindo da crítica aos princípios da modernidade para então justificar uma condição pós-moderna e mudança de paradigma. No entanto, para os críticos dessa incursão pós-moderna, não há o entendimento de qualquer novo paradigma e, portanto, a pós-modernidade outra coisa não é senão um movimento ideológico do capitalismo que tem como objetivo a legitimação da globalização da sociedade (idem, p.38).

Dentro desse percurso histórico, as abordagens pós-modernas na educação são influenciadas principalmente pelo cerne das idéias de Jean-François Lyotard (1924-1998), expostas em sua obra *Condição pós-moderna*, que refuta as teorias modernas ao rejeitar a necessidade de se obter o conhecimento da essência das coisas porque para ele tudo é aparência e estas são explicadas por meio de um jogo de linguagem que as transformam em narrativas. Para Lyotard, as narrativas da modernidade não passam de metanarrativas, pois trataram de procurar a verdade na análise e na explicação de outras narrativas (Idem, p. 39).

Diante do exposto, vimos que as condições dadas no contexto econômico e social da sociedade brasileira, pelos movimentos que geraram as mudanças políticas e culturais,

pelas discussões sobre os grandes problemas nacionais, pelos debates em torno das propostas de solução para esses problemas e pelas posturas dos pesquisadores frente a esses fenômenos mais amplos e gerais da sociedade incidem na escolha e desenvolvimento das diversas maneiras de pesquisar a realidade educacional, na medida em que essa problemática mais geral é abordada nas disciplinas dos Cursos Pós-Graduação e o pesquisador participa das discussões e debates como aluno, ou, em situações de maior compromisso, como membro de organizações de classe, partidos ou movimentos políticos.

As condições de produção das pesquisas educacionais também sofrem influências das tradições teóricas e correntes de pensamento dos professores e até mesmo os cursos de pós-graduação vem sendo reorganizados de acordo com as novas políticas educacionais brasileiras.

Em meio a tantas mudanças, as abordagens metodológicas não são estáveis e estão sempre sujeitas às influências dos contextos sócio-culturais e políticos que interferem no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação. Enfim, são esses os contextos mais próximos que queremos destacar nesta volta ao concreto histórico. Contextos dinâmicos, em constante mudança, e às vezes, conflitivos, que dia a dia formam a história concreta de cada curso, e em termos gerais, caracterizam a trajetória da pesquisa neles desenvolvida e delineiam suas tendências.

3.2. Resultados e perspectivas.

Nesta segunda parte do Capítulo III serão destacados os principais resultados, organizados na forma de respostas às questões que orientaram esta pesquisa.

Busca-se explicitar a relação entre a problemática e as questões expostas na introdução e os resultados obtidos e apresentados nos capítulos I e II. Com base nessa relação pretendemos apontar algumas perspectivas dos estudos sobre a relação entre educação e ética com base na produção dos programas em educação das universidades paulistas.

Com relação à ética no campo educacional, retomamos as questões norteadoras e a pergunta-síntese apresentadas na introdução de nossa pesquisa.

As questões norteadoras: Quais são os principais problemas abordados? Quais as concepções de ética identificadas? Qual a concepção de educação? Qual o referencial teórico predominante? Quais são as propostas e contribuições apresentadas para o campo da prática pedagógica e da formação humana e política do cidadão?

A pergunta-síntese: Como são trabalhadas as problemáticas da ética nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação das três universidades públicas paulistas (UNICAMP, USP E UNESP), no período de 2000 a 2005, quanto às concepções predominantes e os resultados que caracterizam essa produção?

Em resposta à questão sobre quais as concepções de ética que identificamos na produção analisada e a considerar as informações apuradas no capítulo II e na primeira parte deste capítulo III, temos quatro diferentes agrupamentos das concepções de ética, que correspondem a cada uma das abordagens pelas quais classificamos as pesquisas: abordagem fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética, empírico-analítica e pós-moderna.

A concepção de ética predominante em nessa análise é trabalhada pelo grupo de pesquisas pertencentes à abordagem fenomenológico-hermenêutica, que relevam a ética a sua dimensão subjetiva e ao mesmo tempo intersubjetiva, ou seja, o sujeito “eu”, consciente de si mesmo em sua relação com os “outros”. Tal ênfase no sujeito exige das pesquisas dessa abordagem um rigoroso esclarecimento sobre o homem, anuído pela maioria das investigações como de um ser sensível, contíguo, perspectivo, aberto a novas experiências e por isso um ser complexo. Consequentemente, nessa perspectiva, a ética para esse homem é pensada como um processo de progressão de sua subjetividade, que se efetiva no desenvolvimento de vários fatores que compreendem a formação da personalidade, tais como cuidado, à afetividade, ao desvelo, à virtude, à alteridade, equidade, à renovação de princípios como solidariedade, diálogo, responsabilidade e justiça.

Embora essa concepção de ética predomine na análise que fizemos, as objeções feitas a essa perspectiva com relação à concepção de ética diz respeito ao seu aspecto relativista, uma vez que qualquer conflito moral real pode ser dissimulado e relativizado por ressignificações particulares.

A crítica ao modo de pensar a ética por essa perspectiva substancialmente subjetiva vem das pesquisas da abordagem crítico-dialética, para a qual a ética se refere à reflexão sobre a moral e tem o papel de explicitar, através dos confrontos entre teoria e prática, os conflitos históricos existentes nas relações entre os homens. Nessa perspectiva, a ética é assumida junto ao compromisso coletivo de resgatar a condição humana através da resistência a toda forma relação que diminua o homem como ser humano.

A ética tomada em sua concepção prática, aplicativa é apropriada pelas pesquisas de abordagem empírico-analítica. Trata-se de uma ética com características utilitaristas que se ocupam de regular as relações entre os homens, elaborando conteúdos prescritivos com normas, regras e deveres de acordo com aquilo que tem interesse em controlar ou preservar.

Para as pesquisas de abordagem pós-modernas, a concepção de ética tem traços individualistas, pois em contestação com a ética moderna, a ética pós-moderna aparece relacionada com o conceito de self-love, ou seja, a busca pela realização dos desejos pessoais, a busca pelo prazer, como nos esclarece Goergen do entendimento que os pós-modernos tem sobre a moral e a ética (2001, p. 54):

O “dever” da modernidade é analisado como uma utopia que vai cedendo “lugar ao desejo, à busca de felicidade, à voz dos sentidos.

Outra questão a ser respondida em nosso estudo se refere à concepção de educação, que também foram agrupadas em quatro sínteses, de acordo com cada abordagem teórico-metodológica. O entendimento sobre a educação traz também uma preocupação e disso obtemos alguns resultados que nos ajudam na compreensão da relação entre ética e educação.

Na abordagem predominante, a concepção de educação se refere à formação do sujeito, que tanto pode ser sujeito educador ou sujeito educando, no sentido de desenvolvimento de suas habilidades. Como selecionamos pesquisas cujo foco é a discussão sobre ética, muitas delas mostram preocupação com a formação moral.

Para as pesquisas da abordagem crítico-dialética, a educação é uma atividade social, entendida como uma atividade na qual “o homem atua como homem, isto é, o

material sobre o qual ele atua é produto social, bem como a sua própria existência é social e, por isto, humanizada” (ficha 03), cujo propósito é o de esclarecer sobre as relações entre educação e sociedade.

A concepção de educação para as abordagens empírico-analítica também tem a ver com formação, mas no sentido restrito de formação de cidadãos, ou seja, ainda opera com o modelo tecnicista, despolitizado e subjetivo, “que toma a educação como algo deslocado ou acima da realidade social, em que os problemas educacionais nem sempre são compreendidos como resultantes dos problemas da sociedade” (DALAROSA, 2001, p.207).

Nas abordagens pós-modernas, a educação é concebida como construção de competências para a atuação de forma flexível e criativa em diversos cenários.

Um critério muito importante para a classificação das pesquisas em abordagens teórico- metodológicas foi fazer a identificação do referencial teórico utilizado, que nas fichas analíticas corresponde ao item 21 e 22, os quais respectivamente indicam quais os autores clássicos, ou seja, aqueles autores mais citados, que se destacam em cada abordagem e as demais obras citadas na bibliografia.

O referencial teórico que predominou em nossa análise ficou por conta das pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica, cujos principais autores clássicos citados foram Platão, Aristóteles, Immanuel Kant, Gaston Bachelard, Max Weber, Ludwik Vygotsky e Jean Jacques Rousseau.

Quanto às concepções teóricas utilizadas, as pesquisas apresentam os Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sartre Leal e Bovet), Método clínico (Jean Piaget), Psicologia genética (Jean Piaget), Construtivismo (Jean Piaget, Ludwig Kohlberg), Teoria da Complexidade (Edgard Morin), Antropologia do Imaginário (Gilberto Durand), Sócio-antropologia do cotidiano (Michel Mafessoli), Teoria dos discursos (Lacan), Psicanálise (Freud, Lacan), Teoria Educativa (Jean Jacques Rosseau), Teoria do Caring (Carol Gilligans).

As pesquisas de abordagem crítico-dialética tem como principais autores clássicos Karl Marx e Lev S. Vygotsky, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Louis

Althusser, Antonio Gramsci, Immanuel Kant, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Hegel.

As teorias utilizadas pelas pesquisas são Análise do Discurso Francesa, em especial as autoras Jaqueline Authier-Revuz, francesa, e Eni Orlandi, brasileira (ficha 01). Além da linguística clássica, essa teoria agrega também o marxismo e a psicanálise e faz a interpretação dos significados que está por trás dos discursos ou imagens; Teoria da práxis, como sintetizada na pesquisa classificada pelo número 3: “Toda teoria ao ter seu ponto de consumação na prática, exigirá uma nova teoria para criticar esta mesma prática. A Práxis assim será teórica-prática-teórica e o teorizar do fim não será o mesmo teorizar do início”; Há também a Teoria Crítica, de Habermas, assim explicada pela pesquisa número 10: “A Teoria Crítica se sedimenta na Teoria do Discurso de pretensões de validade, culminando na Teoria da Ação Comunicativa, sendo que, neste sentido, o agir comunicativo aponta para uma argumentação, na qual os participantes justificam suas pretensões de validade perante um auditório ideal sem fronteiras”; Filosofia da Linguagem, de Habermas, utilizada pela pesquisa de número 11: “(...) propõe uma análise de comportamento que vai desde o uso pragmático das expressões linguísticas até a comprovação intersubjetiva das pretensões levantadas por cada pessoa na inter-relação”. A mesma ficha 11 também utiliza teorias como a Teoria da constituição do ‘self’, Mead: “(...) a idéia de subjetividade aparece num primeiro momento relacionada com a imediatez das ações e das sensações individuais e, em seguida, ela passa a significar abstração, no sentido de reflexão, quando o sujeito surge como algo ‘isolado do mundo’, relacionando-se consigo mesmo para construir o seu Eu” e também usa a Teoria do julgamento moral, de Piaget: “(...) a criança raciocina moralmente de acordo com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra”. A ficha 15 também trabalhou com a Teoria Crítica, mais precisamente com as obras de Adorno e Horkheimer e a ficha 16 utilizou com “Teoria Marxiana e da Psicologia Sócio-Histórica”.

Nas pesquisas de abordagem empírico-analítica, os principais autores clássicos encontrados são Aristóteles, Kant, Rousseau, Piaget, Morin, Max Weber, Pierre Bordieu, Lawrence Kolberg, Ludwig Wittgenstein, John Searle.

A partir desses autores, temos o referencial teórico-metodológico utilizado pelas pesquisas de abordagem empírico-analítica, que diz respeito à Teoria Construtivista,

de Jean Piaget, na qual o processo de construção do conhecimento ocorre da interação do sujeito com o meio (ficha 05); Teoria genética de Jean Piaget (ficha 09), Teoria dos atos da fala (estudo da semântica) e método de análise da estrutura dos atos ilocucionários, ambos de John Searle (ficha, 26).

Nessa perspectiva analítica, encontramos duas pesquisas (08 e 19, respectivamente da UNICAMP e da USP) que anunciam referencial teórico-metodológico, mas que, no entanto, fazem uma explanação limitada desse referencial e acabam por realizar uma pesquisa com sequencia linear de fatos e registros, sem muita fundamentação teórica.

Como referencial, as pesquisas de abordagem pós-modernas tem como autores clássicos Jean Jacques Rousseau, John Locke, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Edgar Morin, Gilles Lipovetsky, J. Sacristan e Immanuel Kant (citado de forma crítica).

As concepções teóricas que dão suporte às pesquisas pós-modernas se referem ao Conceito de Rizoma, de Deleuze e Guattari, no qual a estrutura do conhecimento que antes fora metaforizada à estrutura de uma árvore foi substituída pelo “protótipo rizomático” (ficha 06), outra metáfora arbórea em resistência ao paradigma anterior, pela qual se explica que o conhecimento é auto-suficiente, ou seja, não mais depende da constituição articulada de outros elementos. Conforme consta na ficha 06: “Os princípios básicos que regem esta nova possibilidade frente ao conhecimento são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania” (GALLO, 1997a: 125).

Na pesquisa da ficha 23, o método utilizado é cartográfico, que se trata de um método que “acompanha e se faz ao mesmo tempo o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos”.

Da concepção de rizoma surgem outras caracterizações que a dinamizam, tais como o conceito de transversalidade, de Michel Foucault, que desobriga o estudo do fenômeno de qualquer conhecimento aprofundado, relegando-o à superficialidade horizontal.

Essa fragmentação se percebe também em outras construções metodológicas pós-moderna, como o V epistemológico (ficha 12), que representa um domínio metodológico do lado direito e outro domínio conceitual do lado esquerdo, cujo objetivo é investigar a distinção que há entre um e outro, apresentando suas inter-relações.

O paradigma pós-moderno é assim sintetizado por Chauí (2007, p. 545):

Via de regra, a discussão pós-moderna enfatiza a perda de força explicativa dos paradigmas modernos, isto é, de modelos teóricos e sobretudo de categorias como pares ou as dicotomias sujeito/objeto, natureza/cultura, signo/significação, totalidade/individualidade, público/privado, burguesia/proletariado, reforma/revolução, sociedade civil/Estado. Em resumo, todos os termos que aplicamos até aqui perderam capacidade explicativa. Alguns consideram suficiente realizar a “desconstrução” dos conceitos. Outros estão à procura de novos “paradigmas (...).

Nas diversas abordagens, a bibliografia sobre ética consultada pelas pesquisas pouco se diferenciam entre si, apesar de cada pesquisador optar por autores que melhor fundamentam sua “visão de mundo”¹⁸ e assim as bibliografias consultadas endossam essa visão.

A bibliografia específica sobre ética que consta nessas pesquisas se refere às obras de Aristóteles, Immanuel Kant, Max Weber, Jürgen Habermas, Sánchez Vázquez, Yves de La Taille, Álvaro Valls, Terezinha Rios, Leonardo Boff, Ludwig Kolhberg, Sílvio Gallo, Pedro Goergen, Jacques Lacan, John Dewey, Rheta De Vries e Betty Zan.

Sobre a educação, a bibliografia específica utilizada pelas pesquisas reúne as principais obras de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Mário Manacorda, Edgar Morin, Hannah Arendt, Pierre Bordieu & Jean Claude Passeron, Leandro de Lajonquière, Philippe Perrenoud, Mathew Lipman, Luiz Antonio Cunha, José Carlos Libâneo, Gimeno Sacristan, Julio Groppa Aquino, Antonio Viñao Frago e Alexander Neill.

Da análise sobre os diversos enfoques epistemológicos vimos que as teorias sobre as quais são discutidas as problemáticas da ética variam de acordo com a abordagem

¹⁸ Sánchez Gamboa (1998) explica sobre a visão a partir de Goldmann (1972): “A visão de mundo expressa a consciência coletiva que surge das condições econômicas e sociais conflitivas, que em última instância, determina as maneiras como os homens, situados nessas condições, percebem e conhecem a realidade”.

teórico-metodológica. Isso implica reconhecer que cada referencial, cada ‘mirante epistêmico’¹⁹, conduz a pesquisa a uma proposição única, quer seja de caráter consensual (abordagem fenomenológico-hermenêutica), transformador (abordagem crítico-dialética), aplicativo (abordagem empírico-analítica) ou “desconstrutivo” (pós-modernas). Contudo, essa breve classificação que fizemos mais se trata, na verdade, de uma sub-classificação de um debate muito maior de duas grandes tendências das ciências humanas, das quais nos fala Sánchez Gamboa (1998; 134):

(...) aquela que privilegia uma visão dinâmica e conflitiva da realidade a partir das categorias materialistas de conflito e de movimento, e aquela que prefere uma visão "fixista", funcional, pré definida e pré determinada da realidade.

Essa discussão nos remete ao embate feito por Marx e Engels na obra “A ideologia Alemã”, que a partir das condições históricas chegaram a conclusão de que a ciência é sustentada em duas bases que influenciam toda a construção do conhecimento, uma materialista (lógica dialética, visão dinâmica) e outra idealista (lógica formal, visão fixista), sobre as quais se originam diferentes categorias gnosiológicas e ontológicas que fundam duas maneiras de pensar uma mesma realidade, duas visões de mundo distintas (materialista, idealista), que se concretizam na prática revolucionária (materialista) ou na prática utilitarista/cotidiana (idealista). Nesse sentido, em nossa análise percebemos que a única abordagem capaz de realizar a prática revolucionária é a abordagem crítico-dialética, cujo método consiste em compreender a contradição dos problemas através do movimento das condições históricas. As demais abordagens são de caráter homogêneo, que ocultam os conflitos e anulam quaisquer contradições internas que se apresentam na realidade, apartando os problemas das condições políticas, econômicas e sociais, o que significa dizer que nessas abordagens, a problemática da ética não é analisada com relação à política e, conseqüentemente, não participa do processo de transformação da realidade. Ao contrário, tal “isolamento” preserva a atual ordem existente, uma vez que como dissemos em nosso

¹⁹ Expressão utilizada pelo professor doutor José Luiz Sanfelice durante a disciplina de História e Historiografia da Educação, ministrada no primeiro semestre de 2008 na UNICAMP.

primeiro capítulo, a ética vem sendo restrita ao terreno intimista da moral, cada vez mais distante da esfera pública.

Sobre essa relação entre ética e política, inferimos que a maior contribuição apresentada pela análise das abordagens para o campo da prática pedagógica e da formação humana e política do cidadão está na explicitação dessa relação. O processo da educação deve estar inserido na relação entre o ético e o político nas condições históricas de cada sociedade.

Os resultados deste estudo, limitados a uma amostra (2000-2005) e a alguns programas de pós-graduação poderão ser indicadores para novas análises, no sentido de considerar a produção recente e de ampliar o universo da investigação em nível nacional. Espera-se que as relações entre educação, ética e política explicitadas nesta pesquisa contribuam para uma melhor compreensão da problemática da educação nesta época de profundas transformações sociais.

CONCLUSÕES

Foi objetivo desta pesquisa apresentar um balanço crítico sobre a produção de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas paulistas, no período de 2000 a 2005, que têm como foco de discussão a relação entre ética e educação.

As análises buscaram identificar tendências e perspectivas e apontar possibilidades de novos estudos sobre ética na educação.

Nosso estudo se limitou à análise de 27 pesquisas, 10 da UNICAMP (1 tese e 9 dissertações), 11 pesquisas da USP (5 teses e 6 dissertações) e 6 pesquisas na UNESP (4 teses e seis dissertações), o que equivale dizer que desse total, a UNICAMP produziu 37%, a USP 41% e a UNESP 22%. A amostra, embora restrita aos anos de 2000 – 2005, é significativa, pois suscita estudos posteriores que podem atualizar as análises aos anos posteriores e ampliar o universo dessa análise à uma produção nacional. Nesse sentido, uma primeira conclusão refere-se ao significado deste estudo. Espera-se que este sirva de referência para novas análises, na medida em que os resultados obtidos possam ser tomados como ponto de partida para novos estudos, utilizando-se de novas fontes, novas referências, novos períodos e novas fases de aprofundamento na compreensão da produção científica sobre ética no campo educacional.

Durante o desenvolvimento da pesquisa questionamos o tipo de conhecimento vem sendo produzido sobre as problemáticas da ética na área da educação e a partir de quais perspectivas epistêmicas estão sendo abordadas e quais as contribuições dessa produção para a prática pedagógica. Procuramos identificar as concepções de ética e os principais problemas abordados. Também investigamos sobre as concepções de educação e sobre os referenciais teóricos predominantes. Tal investigação nos permite delinear as

propostas e contribuições que vem sendo apresentadas para o campo da prática pedagógica e da formação política do cidadão.

Dentre os principais resultados obtidos podemos destacar os seguintes:

As pesquisas foram classificadas em quatro grupos de acordo com as abordagens metodológicas predominantes: fenomenológico-hermenêuticas (41%), crítico-dialéticas (22%), empírico-analíticas (19%) e pós-modernistas (15%). Os 4% restantes se referem a uma única pesquisa (ficha número 21), à qual não nos foi possível classificá-la porque tal pesquisa não contém elementos suficientes que possa caracterizá-la científica.

Na medida em que fomos reconstituindo a lógica interna de cada abordagem e as concepções de ética e educação constatamos que os campos teórico-práticos, da ética e a educação vêm sendo, inevitavelmente, afetados pelos debates emergidos do interior de cada abordagem. Dessa maneira, examinar a relação entre esses campos a partir das abordagens encontradas nas pesquisas educacionais torna-se um dos resultados mais significativos.

As diversas concepções de ética que identificamos na produção foram apuradas no capítulo II e sintetizadas na primeira parte do capítulo III. Assim constatamos quatro diferentes agrupamentos das concepções de ética.

A concepção de ética predominante é aquela que releva a dimensão subjetiva e ao mesmo tempo intersubjetiva, ou seja, o sujeito “eu”, consciente de si mesmo em sua relação com os “outros”. Tal concepção corresponde à abordagem fenomenológico-hermenêutica.

A crítica ao modo de pensar a ética por essa perspectiva substancialmente subjetiva vem das pesquisas da abordagem crítico-dialética. Para essas pesquisas a ética se refere à reflexão sobre a moral e tem o papel de explicitar, através dos confrontos entre teoria e prática e os conflitos históricos existentes nas relações entre os homens. A ética é também assumida junto ao compromisso coletivo de resgatar a condição humana através da resistência a toda forma relação que diminua o homem como ser humano.

Na abordagem empírico-analítica, a ética é tomada em sua concepção prática, aplicativa, com características utilitaristas, que se ocupam de regular as relações entre os homens, prescrevendo normas, regras e deveres de acordo com os interesses dominantes na sociedade.

Para as pesquisas de abordagem pós-modernas, a concepção de ética tem traços individualistas, e aparece relacionada com o conceito de “self-love”, ou seja, a busca pela realização dos desejos pessoais, a busca pelo prazer (hedonismo e utilitarismo).

De igual maneira, as concepções de educação, também foram agrupadas em quatro sínteses, de acordo com cada abordagem teórico-metodológica. Dos diversos entendimentos sobre a educação desdobram-se formas diferenciadas dos campos da ética e da política.

As diversas “visões de mundo” que se apresentam em cada uma das abordagens metodológicas nos permitem argumentar sobre a não neutralidade da ciência, pois revela que o fazer científico não está desassociado de interesses econômicos, políticos e sociais.

O resgate histórico sobre o conceito de ética mostrou a estreita relação que há entre ética e educação desde a antiguidade. Tal relação ainda perdura no contexto da atual sociedade como uma ferramenta para a reprodução do capital. Entretanto, na perspectiva do papel revolucionário da educação, a ética encontra atrelada à crítica da moral burguesa e à construção de um cidadão ético que busca a transformação revolucionária da atual sociedade.

Nessa perspectiva apresenta-se como necessária, a relação entre ética e política. E, nesse sentido, reafirmamos que a maior contribuição obtida na análise das abordagens está na explicitação dessa relação. Para o campo da prática pedagógica, da formação humana e política do cidadão, o processo da educação deve estar inserido na relação entre o ético e o político nas condições históricas de cada sociedade. No entanto, de todas as abordagens que analisamos, somente a crítico-dialética, de perspectiva materialista-histórica é capaz de fazer essa relação com a política.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Ética e modernidade**, São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, 2001.
- BENGOECHEA, S. et. al. Investigación empírica y razonamiento dialéctico: a propósito de una práctica de investigación. In: **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**. México, p. 73-95, 1978.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- CHAUÍ, M. Público, privado , despotismo. In: NOVAES, A. (Org). **Ética**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade e Educação. In: **Revista Impulso**. Piracicaba, v. 10, nº 21: Unimep, 1997a: 115 – 133.
- GOERGEN, P. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Autores Associados, n. 9, p. 65-96, 1981.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Autores Associados, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out., 2005.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GOLDMANN, L. **A Criação Cultural na Sociedade Moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972
- GUEVARA, L. de. Lógica de la investigación social y problema de diseño. In: ROA SUAREZ, H. **La investigación científica en Colombia**. Bogotá: Guadalupe, 1979.
- JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: um abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**.

Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1975.

LESSA, S. A. **Luckás – ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política**. Chapecó: Argos, p.58-64, 2007.

LYOTARD, J-F. **Condição pós-moderna**. 2ª. Ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

LOMBARDI, J. C., GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2008.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, v.1, 1981.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril, v. I, tomo I, 1985.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NOVAES, A. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, C. A. **Aprendendo filosofia**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NUNES, C. A. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.com/grupoespisteduc/arquivos/>. Acesso em 17 mar.2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; SANTOS FILHO, J. C. **Investigación educativa: cantidad cualidad**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A pesquisa na construção da universidade: o compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI J. C. (Org.) **Pesquisa em Educação, História, Filosofia e temas transversais**. 2.ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 77-93, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Globalização, Pós-modernidade e Educação: os desafios para o novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 79-106, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; CHAVES, M.; TAFFAREL, C. (Orgs.) **Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: edUFAL, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Retomando o debate sobre a pedagogia do movimento. In: CHAVES, M. (Org.) **Pedagogia do Movimento: diferentes concepções**. 2. ed. Maceió: edUFAL, p. 07-10, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org) **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 1. ed. Chapecó: Argus, 2007b.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 91-115, 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum, a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2000.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.

- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. In: **PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia**. n. 15, Ano 8, 1º sem, 2001, p. 19-37. Disponível em <<http://www.centro-filos.org.br>>. Acesso em 28 fev. 2006.
- SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. In: **Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/Unicamp**, v. 18, n. 1(52), jan./abr. 2007.
- SOUZA, A.C. **Fundamentos da ética marxista : a critica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para construção da emancipação humana**, tese de doutorado, UNICAMP, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIELLE, Jean-Pierre. El impacto de la investigación em el campo educativo. In: **Perspectiva**. Paris: Unesco, n. 3, p. 337-352, 1981.
- WOOD, E.M. O que é a “agenda pós-moderna”? In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (orgs): **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Tradução: Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ZAIDAN FILHO, M. **A crise da razão histórica**. Campinas: Papirus, 1989.

ANEXOS

ANEXO I - Lista das Pesquisas Seleccionadas

M = Mestrado

D = Doutorado

INSTITUIÇÃO: UNICAMP

Ano	Nível	Pesquisador	Título obra	Área de concentração	Orientador
2000	M	Meschiatti, José Eduardo	Sonho de moral : presença salesiana em Campinas	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte	Agueda B. B. Uhle
2001	D	Tesser, Gelson João	Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas	História, filosofia e educação	Pedro L. Goergen
	M	Barbosa, Maria C. Mesquita	A formação do administrador de empresas na sociedade global: perspectivas e contradições do ensino da filosofia e da ética	História, filosofia e educação	César A. Nunes
2002	M	Grisotto, Américo	Parametros curriculares nacionais: uma abordagem epistemologica das questões éticas	História, filosofia e educação	Silvio D. Gallo
	M	Jean Carlos Souza	Jogo e esporte: um paradoxo moral	Psicologia educacional	Valério J. Arantes
	M	Lídia Perasol Bedin	A dimensão ética na formação dos médicos	Ensino, avaliação e formação de professores	Mara R. L. Sordi
	M	Maria Sílvia Panattoni Martins	Juizo e representação da ação moral : um estudo na perspetiva dos modelos organizadores do pensamento	Ensino, avaliação e formação de professores	Araújo, Ulisses F. Araújo
2003	M	Susilei Ap. Bedin Affonso	O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do	Ensino, avaliação e formação de professores	Araújo, Ulisses F. Araújo
	M	Adriana Regina Braga	A influência do projeto "A formação do professor e a educação ambiental" no conhecimento, valores , atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental	Psicologia, desenvolvimento humano e educação	Orly Z.M. de Assis
2005	M	Valéria Trigueiro Santos Adinolfi	Ética e mídia: os periódicos de divulgação científica brasileiros e seus discursos sobre ética da ciência.	História, filosofia e educação	Silvio A. Sanchez Gamboa
			Subtotal: Teses=1; Dissertações=9 Subtotal: 10		

INSTITUIÇÃO: UNICAMP

Ano	Nível	Pesquisador	Título obra	Área de concentração	Orientador
2000	M	Meschiatti, José Eduardo	Sonho de moral : presença salesiana em Campinas	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte	Agueda B. B. Uhle
2001	D	Tesser, Gelson João	Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas	História, filosofia e educação	Pedro L. Goergen
	M	Barbosa, Maria C. Mesquita	A formação do administrador de empresas na sociedade global: perspectivas e contradições do ensino da filosofia e da ética	História, filosofia e educação	César A. Nunes
2002	M	Grisotto, Américo	Parametros curriculares nacionais: uma abordagem epistemologica das questões éticas	História, filosofia e educação	Silvio D. Gallo
	M	Jean Carlos Souza	Jogo e esporte: um paradoxo moral	Psicologia educacional	Valério J. Arantes
	M	Lídia Perasol Bedin	A dimensão ética na formação dos médicos	Ensino, avaliação e formação de professores	Mara R. L. Sordi
	M	Maria Sílvia Panattoni Martins	Juizo e representação da ação moral : um estudo na perspetiva dos modelos organizadores do pensamento	Ensino, avaliação e formação de professores	Araújo, Ulisses F. Araújo
2003	M	Susilei Ap. Bedin Affonso	O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do	Ensino, avaliação e formação de professores	Araújo, Ulisses F. Araújo
	M	Adriana Regina Braga	A influência do projeto "A formação do professor e a educação ambiental" no conhecimento, valores , atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental	Psicologia, desenvolvimento humano e educação	Orly Z.M. de Assis
2005	M	Valéria Trigueiro Santos Adinolfi	Ética e mídia: os periódicos de divulgação científica brasileiros e seus discursos sobre ética da ciência.	História, filosofia e educação	Silvio A. Sanchez Gamboa
			Subtotal: Teses=1;		
			Dissertações=9		
			Subtotal: 19		

INSTITUIÇÃO: USP

Ano	Nível	Pesquisador	Título obra	Área de concentração	Orientador
2000	M	Sarti, Fátia Medeiros	Mestre-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética de formar professores	Didática, teorias de ensino e práticas escolares	Bueno, Belmira Amélia de Barros Oliveira
	M	Augusto, Maria Alice Pereira	A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola	Psicologia e educação	Aquino, Júlio Roberto Groppa
	D	Medeiros, Cynthia Pereira de	Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise	Psicologia e educação	Lajonquière, Leandro de
2001	D	Menin, Pedro Augusto Hercks	A escola da ética : educação, produção de subjetividade e cidadania	Estado, sociedade e educação	Paro, Vitor Henrique
	D	Silva, Humberto Pereira da	Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais: análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos	História da educação e historiografia	Soares, Maria Victória de Mesquita Benevides
2003	M	Lima, Christiano Mendes de	Ética e psicanálise: como pensar a educação das crianças autistas e psicóticas	Psicologia e educação	Lajonquière, Leandro de
	M	Madureira, J.G.P	Filosofia, ética e literatura: a proposta pedagógica de Alfonso López Quintás	Filosofia e educação	Lauand, L. J.
	M	Nellessen, Dinalva Torres	John Dewey: experiência, ética e educação	Filosofia e educação	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
2004	M	Coelho, Maricilde Oliveira	Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paranaenses (1890-1910) Da educação moral à cidadania:	História da educação e historiografia	Piletti, Nelson
	M	Nellessen, Carlos Augusto Barreto	uma análise da continuidade entre indivíduo e cidadão no pensamento de J.J. Rousseau	Filosofia e educação	Francisco, Maria de Fátima Simões
2005	M	Souza, Luciana Sedano de	Ensino de ciência e formação da autonomia moral	Ensino de ciências e matemática	Carvalho, Ana Maria Pessoa de
	D	Carvalho, Isolda Paiva	O ideário moral -pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha	Cultura, Organização e Educação	Suano, Helenir

Subtotal: Teses=5; Dissertações=6

Subtotal: 11

INSTITUIÇÃO: UNESP/MAR

Ano	Nível	Pesquisador	Título obra	Área de concentração	Orientador
2000	M	Arouche, Ana Célia	Formação de professor: a competência ética no terceiro grau	Ensino na educação brasileira	Barros, Helena Farias de
	M	Pivatto, Nair Sanzovo	O bordado encantado de Edmir Perrotti: a buca da conciliação entre ética formativa e discurso estético	Ensino na educação brasileira	Mortatti, Maria do Rosário Longo
	D	Silva, Divino José da	Filosofia, ética e educação no pensamento de Horkheimer	Políticas públicas e administração da educação brasileira	Di Giorgio, Cristiano Amaral Garboggini
2003	M	Lima, Anne Helen de Oliveira	A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola	Políticas públicas e administração da educação brasileira	Martins, Clélia Aparecida
2004	M	Andrade, Teresa Cristina Bruno	Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores : uma proposta de qualidade sócio-educacional	Políticas públicas e administração da educação brasileira	Almeida, Ana Maria Freire P.M. de
2005	D	Araujo, Luciana Aparecida de	A linguagem e a moralidade na constituição do EU	Políticas públicas e administração da educação brasileira	Martins, Clélia Aparecida
Subtotal: Teses=2; Dissertações=4					
Subtotal: 06					

ANEXO II

Modelo de ficha técnica para análise das dissertações e teses

FICHA DE REGISTRO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Ficha nº	00
1. Autor:	
2. Nível: () Dissertação () Tese	
3. Título:	
4. Instituição e programa onde defendeu:	
5. Palavras-chave:	
6. Ano de defesa:	
7. Orientador:	
8. Área de estudo:	
9. Resumo:	
10. Definição do problema:	
11. Questão principal:	
12. Questões norteadoras da pesquisa:	
13. Concepção de ética:	
14. Relação ética e política:	
15. Concepção de educação:	
16. Objetivo principal	
17. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa () qualitativa	
18. Fonte de coleta das informações:	
19. Referencial teórico-metodológico:	
20. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação:	
21. Autores clássicos mais citados:	
22. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:	
23. Conclusão principal:	

ANEXO III

ESQUEMA PARADIGMÁTICO, A LÓGICA RECONSTITUÍDA

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

**Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões →
PERGUNTA**

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico	Técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.
!	
Nível Metodológico	Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos.
!	
Nível Teórico.	Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceitual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta
!	
Nível Epistemológico	Concepção de causalidade, de validade da prova científica ou Ciência (Critérios de cientificidade).
!	
Pressupostos Gnosiológicos	Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.
!	
Pressupostos Ontológicos:	Categorias abrangentes e complexas Concepção de Homem, de Educação e Sociedade. CONCEPÇÕES DE REALIDADE (Concepções de espaço, tempo e movimento)

(COSMOVISÃO)

ANEXO IV

FICHA DE REGISTRO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Ficha nº	01
1. Autor: ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Ética e mídia: os periódicos de divulgação científica brasileiros e seus discursos sobre ética da ciência.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ética 2.Bioética 3.Divulgação científica 4.Jornalismo científico 5.Mídia 6.Educação informal em ciência	
6. Ano de defesa: 2005	
7. Orientador: Sílvia Áncizar Sánchez Gamboa	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação	
9. Grupo de pesquisa: Paidéia	
10. Resumo: A ciência participa cada vez mais do cotidiano humano ao mesmo tempo em que se torna mais hermética e distante, exercendo importante função social e econômica. As relações entre ciência e sociedade têm sido nas três últimas décadas profundamente marcadas pela multidisciplinaridade, especificidade e aplicabilidade. Esse aumento da esfera de influência da ciência na vida quotidiana tem trazido consequências em diversas áreas, da geração de energia à saúde, com impacto social e ambiental tanto positivo quanto negativo, o que tem gerado controvérsias e debates. A sociedade tem discutido a relação desenvolvimento científico versus desenvolvimento humano e a ética do fazer científico. Numa sociedade da informação, a imprensa de divulgação científica tem sido palco dessas discussões. Mais que espaço de informação e debate, a atividade de divulgação científica é um canal de educação informal, atingindo um público mais amplo que os bancos escolares. Nesse cenário de inovação e debates a bioética surgiu como uma possível instância de discussão e resposta a esses questionamentos, e a mídia de divulgação científica tem sido importante canal de discussão sobre a ética da ciência e a bioética, inclusive no Brasil. Considerando a importância da atividade de divulgação científica enquanto instância de educação informal, entendemos ser importante estudar a forma como se dá no contexto brasileiro esse processo educativo e de discussão dos temas éticos. No presente trabalho buscamos estudar o discurso sobre ciência, ética e bioética da imprensa brasileira de divulgação científica. Para isso analisamos reportagens das revistas especializadas Galileu e Superinteressante de 2001 tendo como referencial teórico a Análise do Discurso Francesa. Os resultados do estudo empreendido indicam uma tendência prevista por Authier-Revuz: a encenação da participação no processo comunicativo que afasta o leitor de uma participação efetiva no debate científico, silenciando o discurso político e preservando a ciência como instância decisória em questões éticas.	
11. Definição do problema: “A ciência exerce função cada vez maior na sociedade atual, influenciando o cotidiano humano e paralelamente se tornando distante e hermética ao entendimento das pessoas leigas em ciência. A consequências dessa influência tem se feito sentir em diversas áreas da sociedade, da saúde à comunicação, meio ambiente, economia, com impactos positivos e negativos. Acontecimentos recentes como o patenteamento de genes e a clonagem de mamíferos¹, o acidente de Chernobyl, o envio de sondas a Marte, a seleção de embriões no útero entre outros envolvendo tecnologia e suas consequências em relação à vida na terra, levaram a sociedade a questionar o papel da ciência, a relação desenvolvimento científico & desenvolvimento humano, a ética do fazer científico. Os impactos sociais, econômicos e ambientais têm sido muito fortes. A tradição ética ocidental se viu questionada e pressionada a responder a essa nova realidade e a mídia exerceu papel importante no debate acerca das implicações éticas das atividades científicas. Isso foi fundamental para o surgimento de uma nova disciplina: a Bioética, como instância de debates e decisões acerca das relações entre ciência, vida e natureza. Possível lugar de uma nova abordagem em relação à ética da ciência, marcada pela multidisciplinaridade (traço contemporâneo tão importante), a Bioética surgiu em 1971 em busca de parâmetros éticos que sejam aplicáveis a essa realidade tecnocientífica. E a mídia, especialmente de Divulgação Científica, tem sido palco dessa discussão, inclusive no Brasil. Embora a ciência participe cada vez	

mais da vida das pessoas, há uma distância entre o mundo científico e seu cotidiano. A divulgação científica surgiu com o intuito de diminuir o fosso entre os dois mundos, inclusive no trato de questões éticas relativas à ciência. (...) Consideramos que o papel da mídia enquanto instância de educação e formação representa um desafio aos que pensam e fazem a educação. No caso da imprensa de Divulgação Científica, o estudo das relações entre ética, mídia e educação se torna ainda mais necessário pela crescente influência da ciência em nosso mundo, já mencionada acima”. (p.11-12)
12. Questão principal: “(...) como a Bioética e a ética da ciência têm sido abordadas e a forma como se dá esse processo de educação informal e debate de temas éticos nos periódicos brasileiros voltados para essa atividade?” (p.12)
13. Questões norteadoras da pesquisa: “Considerando a importância da atividade de divulgação científica enquanto instância de educação informal, entendemos ser importante estudar a forma <i>como se dá no contexto brasileiro esse processo educativo e de discussão dos temas éticos</i>”. (resumo)
14. Concepção de ética: “Sanchez-Vázquez define ética como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. (p.34) “Fourez aponta para dois modelos de posição num debate ética: a idealista e a histórica. Optando pela posição histórica, em que não há conceitos éticos absolutos e universais mas a construção social das ética é considerada, o debate ético é uma reflexão comunitária e racional (1995:274)”. (p.107)
15. Relação ética e política: “O silenciamento do político, por exemplo, se reflete numa ética de ordem individual, interna, excluindo a política”. (p.15) “O discurso científico oferece soluções e respostas supostamente verdadeiras e a-históricas para instâncias como ética e política, a partir do argumento de uma suposta objetividade como garantia do direito de proferir a última palavra sobre o que quer que seja, diminuindo ou eliminando instâncias de divergência e debate”. (p. 98) “Marilena Chauí (1992) discute a despolitização da ética e o esvaziamento do discurso político na atualidade analisando a relação entre ética e política desde a Antiguidade e apontando que o discurso pós-moderno. E o psicanalista Jurandir Freire Costa (1994) também coloca a predominância da esfera privada em detrimento da pública como um sintoma do nosso tempo. A vida privada, antes cuidada e preservada, tornou-se objeto de demonstração pública, de espetáculo. O espaço público, lugar do político, foi tomado pela esfera privada”. (p.105) “Fourez caracteriza o domínio do político como o ‘lugar em que os compromissos do direito se negociam’. O espaço político, público, é o espaço do debate, inclusive das questões éticas. Entretanto, notamos um esvaziamento quase completo da arena política como locus de debate e decisão nas reportagens analisadas, em que a ciência e a tecnologia ocuparam grande destaque, apoiadas numa ilusão de discurso objetivo, livre de ideologias e do inconsciente”. (p.106)
16. Concepção de educação: Mais que espaço de informação e debate, a atividade de divulgação científica é um canal de educação informal, atingindo um público mais amplo que os bancos escolares (resumo). “(…) Daí a concepção de divulgação científica como uma espécie de escola paralela, instrumento de educação informal. Consideramos que o papel da mídia enquanto instância de educação e formação representa um desafio aos que pensam e fazem a educação”. (p.11)
17. Objetivo principal: Estudar “os discursos acerca de ética, ciência e bioética encontrados na mídia impressa de divulgação científica brasileira” trabalhando “com os dois veículos impressos dedicados exclusivamente à Divulgação Científica de maior circulação no Brasil em 2001, vendidos em banca e por assinatura: Galileu e Superinteressante” (p. 12) “Os seguintes objetivos estiveram presentes em nossa pesquisa: a) analisar os discursos sobre ética científica e a bioética na imprensa brasileira de divulgação científica; b) Identificar as concepções de ciência e ética presentes nos artigos desses periódicos e c) discutir os desdobramentos dessa forma de abordagem no campo da educação e da formação ética no contexto brasileiro. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) levantamento das noções de ética da ciência e bioética nos discursos que aparecem nos dois maiores periódicos impressos de divulgação científica brasileiros (Galileu e Superinteressante); b) seleção de reportagens que, pelos critérios estabelecidos e explicitados abaixo, pudessem ser tomadas como amostras de como essa abordagem se dá; c) estudo dos textos selecionados e interpretação de todo esse processo através da Análise do Discurso Francesa”. (p.13)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Análise de publicações

19. Fonte de coleta das informações: Revistas Galileu e Superinteressante

20. Referencial teórico-metodológico: “Para realizar essa pesquisa trabalhamos a partir do referencial teórico da Análise do Discurso Francesa, em especial as autoras Jaqueline Authier-Revuz, francesa, e Eni Orlandi, brasileira. Esta disciplina é uma das vertentes lingüísticas que estudam e analisam a linguagem em geral, sejam discursos ou imagens. É uma escola de interpretação que tem se dedicado à questão do significado, e surgiu na França, como resultado do encontro entre estudos de lingüística clássica, psicanálise e marxismo, iniciados por Pêcheux em fins dos anos 60. Inicialmente se dedicou apenas à análise do discurso político, mas atualmente tem sido aplicada também a textos jornalísticos, publicitários, científicos, educacionais, de divulgação científica”. (p.14-15)

21. Autores clássicos mais citados: Adorno, Horkheimer, Athusser,

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Esteban-Calderón, J. e Galleti, A. N. et al. 4.a edição. México: FCE, 2004

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Almeida, G. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994

ALBAGLI, S. *Divulgação Científica: Informação Científica para a Cidadania*. Ciência da Informação. Brasília, vol. 25, nr. 03, pp.396-404, 1996

ALMEIDA, M. J. P. M. *Discursos da Ciência e da Escola: Ideologia e Leituras Possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Evangelista, W.J. e Castro, M. L. V. de. Introdução de Albuquerque, J.A.G., 2a. Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRADE, A.M.R. de e CARDOSO, J. L. R. *Aconteceu, virou manchete*. Rev. Bras. Hist. [online]. vol.21, no.41, pp.243-264. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as Não-Coincidências do Dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BELLINO, F. *Fundamentos da Bioética: Aspectos Antropológicos, Ontológicos e Morais*. Tradução de Canabarro, N. S. Bauru: Edusc, 1997.

BUENO, W. da C. *Jornalismo Científico no Brasil: os Compromissos de uma Prática Dependente*. Tese (doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1984.

_____. *Os novos desafios do Jornalismo Científico*. (Comunicação). VII Congresso Iberoamericano de Jornalismo Científico. Buenos Aires: Associação Iberoamericana de Periodismo Científico, 2000

_____. *Jornalismo Científico: 'Tá tudo dominado?'* (Trabalho). Mídi@a Forum. Cátedra da Unesco da UNESP, 2001

BURGIERMAN, D.R. *O Direito de Morrer*. Superinteressante. São Paulo, pp. 42-50, mar. 2001

BURSZTYN, M.(org.) *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001

CANTO-SPERBER, M. *Diccionario de Ética y de Filosofía Moral*. México: FCE, 2001.

CHAUÍ, M. Público, Privado, Despotismo. Em: *Ética*. NOVAES, A. (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CONEP. Regimento Interno.

COSTA, J. F. A *Ética e o Espelho da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DESTÁCIO, M. C. Jornalismo Científico e Divulgação Científica. Em: KREINZ, G. E PAVAN, C. (org.) *Ética e Divulgação Científica*. São Paulo: NJR/ECA/USP, 2002

DIEGUEZ, F. *A um Passo da Clonagem*. Galileu. São Paulo, out. 2001

DOREA, G. e SEGURADO, R. *Continuidades e Descontinuidades em Torno do Debate Científico*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol. 14, nr. 03, pp. 20-25.

DUPAS, G. *Ética e Poder na Sociedade da Informação*. 2a. edição. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Manual de Redação*. São Paulo: Publifolha, 2001.

FOUREZ, G. *A construção das Ciências*. Editora da UNESP, 1995.

HABERMAS, J. *Técnica e Ciência Enquanto "Ideologia"*. Trad. de Morão, A. Lisboa: Ed. 70, 1994.

HERNANDO, M. C. *La Divulgación Científica y los Desafíos del Nuevo Siglo*(Conferência). Primeiro Congresso Internacional de Divulgação Científica. São Paulo: USP, 2002

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3a edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

- KREINZ, G. O Teoria e Prática da Divulgação Científica. Em: *Os Donos da Paisagem: Estudos sobre Divulgação Científica*. KREINZ, G. E PAVAN, C. (org.) São Paulo: NJR/ECA/USP, 2000.
- MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. 8a edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2004
- MATTOS, C. Pensar a Bioética para Pensar a Ética na Imprensa. Em: *Bioética: Estudos e Reflexões*. SIQUEIRA, J. E. de e Prota, L. (org.). Londrina: Ed. UEL, 2001.
- MORAIS, J. A *Medicina Doente*. Superinteressante, São Paulo, pp.48-55, mai., 2001.
- SANCHEZ-VÁZQUEZ, A. *Ética*. Trad. de Dell'Anna, J. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- SANTOS, B.S.S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989
- STUMPF, I. R. C. *Passado e futuro das revistas científicas*. Ciência da Informação. Vol. 25 ,nr 03 , 1996
- TOGNOLLI, C. A *Falácia Genética: a Ideologia do DNA na Imprensa*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003
- VARGA, A. *Problemas de Bioética*. Tradução de WENZEL, G. E. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.
- VERGARA, R. A *Pílula da Discórdia*. Superinteressante. São Paulo, pp.46-54, abr. 2001
- ZAMBONI, M. S. Z. *Heterogeneidade e Subjetividade no Discurso da Divulgação Científica*. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- 23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:** “O homem é um animal necessariamente ideológico, pois a ideologia “interpela o indivíduo enquanto sujeito” (ALTHUSSER, L., 1985:93). Sem a ideologia não existe possibilidade de mediação entre o indivíduo e a realidade” (p.52)
- 24. Conclusão principal:** “Os resultados do estudo empreendido indicam uma tendência prevista por Authier-Revuz: a encenação da participação no processo comunicativo que afasta o leitor de uma participação efetiva no debate científico, silenciando o discurso político e preservando a ciência como instância decisória em questões éticas”. (resumo)
- “Nas reportagens analisadas há algumas marcas que gostaríamos de salientar: a tecnicização e cientificização da ética, o esvaziamento quase completo da arena política como locus de debate e decisão. Dados estatísticos, resultados de pesquisa e projeções são colocados como instrumentos determinantes para a resolução de problemas complexos com aborto, eutanásia, clonagem. Para demonstrar os problemas e dilemas debatidos nas reportagens são mostrados exemplos particulares, ainda que representando parcelas da população. Personagens fictícios ou reais, são sempre indivíduos com uma história particular, até mostrados com nome e sobrenome em depoimentos. Isso é uma valorização das experiências particulares em detrimento do debate político, criando uma profusão de informações que ao mesmo tempo cerceiam os sentidos políticos do discurso ético”. (p.106)
- 25. Críticas a outras teorias:** À teorias de cunho positivista que defendem a objetividade da ciência: “(...) uma concepção de objetividade científica apenas mascara aspectos de dominação e opressão da ciência nos âmbitos da natureza e humanidade. A ilusão de ciência neutra, alheia aos interesses de quem a faz (ou financia), é ideológica, prestando-se apenas a aumentar essa dominação científico-tecnológica. Se admitirmos essa concepção de ciência, não neutra nem alheia a interesses financeiros, sociais, religiosos e culturais teremos que admitir o mesmo para o discurso científico”. (p.25-26)
- “Desde o surgimento desta ciência até hoje, o argumento de objetividade da ciência tem sido o suporte dessa ciência que instrumentaliza a natureza e também a humanidade. É necessário manter a ilusão de objetividade para que não seja percebida a alienação homem-homem, a dominação do homem pelo homem”. (p.27)

Ficha nº	02
1. Autor: ALFONSO, Sueli Aparecida Bedin	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores de Pensamento	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Valores 2.Crença 3.Aprendizagem-Avaliação 4.Conhecimento 5.Professores-Formação	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Ulisses Ferreira Araújo	
8. Área de estudo: Ensino, Avaliação e Formação de Professores	
9. Grupo de Pesquisa: Não identificado	
10. Resumo: Essa pesquisa teve como objetivo discutir o papel exercido pelos valores e crenças no funcionamento psicológico dos sujeitos, diante da construção de novos conhecimentos ou modelos de entendimento da realidade. A prática avaliativa dos professores foi escolhida como tema que possibilitou a obtenção dos elementos necessários ao estudo dos aspectos do funcionamento psicológico, que estariam subsidiando os processos de mudanças. Os dados obtidos foram analisados a partir da perspectiva teórica dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre Leal e Bovet) buscando evidenciar como os valores e crenças dos sujeitos influenciam a organização de seus sistemas perceptivos, cognitivos, socioculturais, e afetivos, na interpretação de novas situações e propostas de ação.	
11. Definição do problema: “(...) mais difícil que levar nossos alunos à construção de novos conhecimentos era fazer com que substituíssem ou reestruturassem os conhecimentos antigos, já construídos por eles ao longo de sua vivência, os quais, mesmo inadequados ou ineficazes no contexto atual, vinham sendo considerados como ‘verdade’ há muito tempo. (...) Muitas vezes, essa dificuldade ocorria também nas relações estabelecidas pelo próprio corpo docente com as novas informações, teorias ou propostas de trabalho que lhes eram apresentadas ou sugeridas”. (p. 1) “Apesar de tomar contato com novas teorias e de reconhecer nelas novas possibilidades de enriquecimento de suas práticas, muitos professores pareciam resistir ao abandono de idéias e conhecimentos construídos, a partir de experiências anteriormente vividas, para dar espaço a essas novas experiências. Ao longo do tempo, essa resistência dos professores acabou por gerar uma grande dificuldade de modificação do trabalho realizado nas escolas”. (p.2) “Sem desconsiderarmos a importância das questões referentes à formação de professores e as relativas aos aspectos políticos e estruturais que negavelmente contribuem como suporte às mudanças do trabalho docente, a percepção dessa situação, que nos parecia contraditória e nos instigava, fez com que considerássemos a hipótese de que provavelmente esses processos de construção de novos conhecimentos ou reconstrução de conhecimento em novos contextos que possibilitariam a adoção de novas hipóteses, posturas e atitudes mais condizentes com a realidade, não dependiam apenas de uma construção cognitiva ou puramente racional dos sujeitos. Pareciam	

envolver aspectos de outra natureza, tais como afetivos e socioculturais, referentes aos seus sentimentos, valores e crenças, que dificultavam o abandono de velhas convicções, bem como a adoção de novas propostas”. (p.2-3)

12. Questão principal: Não há nenhuma questão explícita. Porém, a partir do que a autora nos apresenta, entendemos a seguinte questão: “(...) como os valores e crenças dos sujeitos influenciam a organização de seus sistemas perceptivos cognitivos, socioculturais e afetivos na interpretação de novas situações e propostas de ações?”. (resumo)

13. Questões norteadoras da pesquisa: Também não estão explícitas. Mas fica subtendido a seguinte colocação da autora como uma possível pergunta norteadora: Quais os “aspectos do funcionamento psicológico que estariam subsidiando esses processos internos de mudanças que permitem a construção de novos conhecimentos ou a reconstrução de conhecimentos antigos em novos contextos?” (p.3)

14. Concepção de ética: Especificamente não há uma concepção. Porém, o conceito de ética aparece atrelado aos aspectos afetivos, biológicos, cognitivos e socioculturais do sujeito: “(...) diante de situações dilemáticas ou inusitadas, como, por exemplo, ao se deparar com uma proposta de ação que represente uma mudança em relação a sua prática cotidiana, o pensamento ou ação de uma pessoa para aceitar a novidade ou não, dependeria da relação de seus aspectos afetivos, biológicos, cognitivos e socioculturais. Essa relação seria ainda coordenada por seu sistema de valores, que poderá interferir na forma como o indivíduo interpreta e atribui significados aos vários aspectos presentes nessa situação e na forma como várias dimensões irão interagir entre si e com o mundo externo”. (p.19)

“Devemos levar em conta que, nessas circunstâncias, quando os professores resistem às mudanças propostas pelo sistema educacional, podem, em parte, estar simplesmente resistindo à idéia implícita de que precisam mudar o que fazem, pois o que vem fazendo até agora não é bom ou porque não sabem como fazer. Não podemos esquecer que essa política de implantação de propostas não considera o fato de que a prática dos professores provavelmente foi construída a partir das experiências vividas, baseada nas práticas de várias gerações e na consistência de resultados de alguma forma entendidos como satisfatórios e que possibilitaram a construção de alguns valores pessoais e profissionais, além de crenças e princípios a respeito de como é a melhor forma de ensinar”. (p.71-72)

15. Relação ética e política: A política aparece na discussão sobre avaliação: “Conforme nos lembra Geraldi C. (1999), a implantação de políticas oficiais geralmente parte do pressuposto que, para mudar a fisionomia do trabalho político-pedagógico na escola basta ter uma ‘boa’ proposta curricular, bem formulada e delimitada (e qualifique-se como ‘boa’ o que cada ideologia de governo considera como tal) e também um ‘bom’ programa de palestras ou reciclagem que ‘treine’ os professores para que compreendam e implementem o que foi concebido pelos especialistas”. (p.71)

16. Concepção de educação: “Para que seja possível trabalhar numa perspectiva formativa, Perrenoud (1993) propõe pensar a escola em uma proposta de ciclos e de progressão continuada, com um sistema de avaliação contínua, buscando garantir uma aprendizagem significativa, sem a sombra e a ameaça constante da reprovação, acreditando no crescimento contínuo do sujeito”. (p.67)

“Ao nos propormos pensar uma forma de escola realmente inclusiva e democrática, entendemos que essa escola deve não apenas possibilitar a permanência do aluno na escola ao longo dos anos, mas sim sua inclusão no processo de apropriação dos conteúdos escolares, bem como sua inclusão na sociedade e mais tarde no mundo do trabalho. Acreditamos para que um dos caminhos para que isso seja possível pode ser o da adoção de um modelo pedagógico relacional, que considere a avaliação numa perspectiva de caráter formativo, por entendermos que essa perspectiva traz, subjacente à prática, o respeito aos diferentes caminhos percorridos por cada aluno para a construção do conhecimento”. (p.68)

17. Objetivo principal: “Esta pesquisa teve como objetivo discutir o papel exercido sobre valores e crenças no funcionamento psicológico dos sujeitos, diante da construção de novos conhecimentos ou modelo de entendimento da realidade”. (resumo)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa
Entrevista como técnica para coleta de procedimentos.

19. Fonte de coleta das informações: Sujeitos entrevistados

20. Referencial teórico-metodológico: “Buscamos alguns referenciais que discutem a influência exercida pelos valores e crenças dos sujeitos psicológicos na forma como o indivíduo organiza os seus sistemas perceptivos, cognitivos, afetivos e socioculturais, que subsidiam a construção de novos conhecimentos e possibilitam a

passagem de um modelo e entendimento da realidade a outro. Os subsídios teóricos que norteiam esse trabalho têm como referência a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, de Moreno Marinón, Sastre, Bovel e Leal (1999)". (p.5)

"A teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento (...) buscou integrar elementos da epistemologia genética e das ciências cognitivas, dentro de uma perspectiva evolutiva-construtivista para oferecer uma forma melhor de entender as estratégias utilizadas pela mente humana na construção do pensamento, integrando aspectos afetivos, considerando o papel das estruturas e a natureza dos conteúdos". (p.22-23)

21. Autores clássicos mais citados: Jean Piaget

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

Bibliografia

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean ; PERRENOUD, Philippe (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado : actas do colóquio realizado da Universidade de Genebra, março 1978* . Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, Isabel (org) (1996) *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão* . Porto : Porto, 1996

ANDRÉ, Marli (1993) *Prática docente e cotidiano escolar*. Relatório de pesquisa Faculdade de Educação- USP

ARANTES, Valéria A. (2000) *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento : um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Tese (Doutorado).Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona. Barcelona.

_____(2000 a) *Cognição, afetividade e moralidade*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo : 26(2): 137 – 53 , jul/dez

ARAUJO, Ulisses F.(1998) *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese (doutorado), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,

_____(1999) *Conto de escola : a vergonha como regulador moral*. São Paulo : Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999

- _____. (2002) *Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar*. In OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. ; REGO Tereza C. (orgs) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* . São Paulo:Moderna.
- _____. (2002) *A construção de escolas democráticas : histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo : Moderna
- BECKER, Fernando (1994) *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos* . Porto Alegre, Educação e Realidade, v.19, no. 1, pp 89-96
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude.(1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Brandão, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora
- BRIOSCHI, Lucila Reis e TRIGO, M. Helena B. (1989) *Família: representação e cotidiano: reflexão sobre um trabalho de campo*. São Paulo : USP
- CUNHA , Maria Isabel (1988) *O bom professor e sua prática* . Campinas: Papius
- DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara L.(1990) *Papel e função do erro na avaliação escolar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 74, p. 71-75, agosto.
- GERALDI, Corinta M.G. (1999) *Políticas curriculares oficiais e globais : algumas explicações sobre a sua implantação no Brasil- o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* in ESTEBAN, Maria Teresa

(org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro :DP&A editora, 1999

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação : mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 10ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____(1994) *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento* Idéias 22

LAJONQUIÈRE, L. (1996) *A criança: "sua" (in)disciplina e a psicanálise*. In : AQUINO,J.(org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996

LAPLANCHE Jean . e PONTALIS (1998) *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo : Martins Fontes

LEWIS, Michael (1999) *Alterando o destino: porque o passado não prediz o futuro* São Paulo: Moderna ;Campinas: Editora da UNICAMP

LUCKESI, Cipriano C. (1985) *Avaliação Educacional: para além do autoritarismo*. Revista Amae Educando, Minas Gerais, nº 175, p. 9-16, maio 1985.

_____(1990)*Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola. Idéia no. 8, p 71-93, 1990*

_____(1994) *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Associados

_____(2000) *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem ?* Porto Alegre,Artes Médicas

- LUDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli (1986) *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU
- LÜDKE Menga e MEDIANO, Zélia (coords.)(1992) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus.
- MORENO MARINÓN et al. (1999) *Conhecimento e mudança : os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas
- PERRENOUD, Philippe (1984) *La construccion del éxito y del fracasso escolar hacia un analisis del éxito, del fracasso y de las desigualdades como realidades construídas por el sistema escolar*. Trad. Pablo Manzano . Madrid: La Coruna, 1996
- _____ (1993) *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação* . Lisboa: Dom Quixote
- _____ (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto:Porto.
- _____ (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre as duas lógicas* . Porto Alegre: Artes Médicas
- PIAGET, J.(1932) *O juízo Moral na criança*. São Paulo : Summus Editorial. 1994
- _____ (1973) *Psicologia e epistemologia : por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.
- _____ (1976) *A equilibração das estruturas cognitivas:problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro : Zahar.

_____. (1995) *Seis Estudos em Psicologia*. Rio de Janeiro : Forense
(original 1964)

PIMENTEL, Maria da Glória (1993) *O professor em construção*. Campinas: Papirus

SCRIPTORI, Carmem Campoy (1998) *Modelos Organizadores de pensamento físico: um estudo com crianças indígenas e não indígenas*. Tese (Doutorado)
Campinas : Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,

VASCONCELOS, Celso J. (1995) *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

YIN, Robert K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZINDELUK, Ruth Levi. (1987) *A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação* (apud) MEDIANO, Zélia. *Avaliação de aprendizagem na escola de 1º grau Educação e Seleção*, São Paulo, nº 16, p. 11-20, julho/dez. 1987.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “Na opinião de Araújo [1999], nós, sujeitos psicológicos, somos seres que sentimos emoções, que temos necessidades fisiológicas, que vivemos em relação com universo objetivo e subjetivo e que possuímos capacidade intelectual e afetiva que nos permitem organizar e interpretar nossas relações com o mundo interno e externo. Somos, pois, constituídos por diferentes sistemas: sistema biológico, constituído por nosso organismo biológico, que tem uma forma específica e geneticamente determinada de funcionamento; um sistema afetivo, constituído pelos nossos sentimentos e valores; um sistema cognitivo, constituído pelos esquemas e estruturas de pensamento e raciocínio; e um sistema sociocultural, constituído a partir da apropriação da prática social e cultural. A nossa maneira de ser, agir, sentir, pensar e valorar, a partir das interações que estabelecemos entre o mundo interno e externo, objetivo ou subjetivo, é resultante da coordenação do funcionamento desses vários sistemas, sem que se possa considerar um deles mais importante que o outro”. (p.15)

“Nesta perspectiva, o sujeito é a totalidade das relações entre seus aspectos cognitivo, afetivo, biológico e sociocultural, organizando e interpretando as relações com o mundo interno e externo”. (p.17)

24. Conclusão principal: “Constatando que nesse processo de identificação, os valores dos indivíduos, juntamente com outros elementos da dimensão afetiva e cognitiva, intervêm na forma como as pessoas interpretam os novos objetos e situações, podemos tentar estabelecer algumas implicações para a educação. (..) acreditamos que não podemos perder de vista a perspectiva de que a educação, em qualquer nível, leve em conta os aspectos afetivos, privilegiando também essa dimensão. Se considerarmos que os modelos não cumprem só a função de servir de base para a explicação dos fatos, mas servem também de ponto de partida para a ação - já que esta não tem como base a realidade em si, mas o que cada acredita que seja a realidade - podemos deduzir que nossas crenças e convicções guiam nossos atos mais do que os fatos objetivos. Assim sendo, pensamos que, ao oferecer aos alunos oportunidades de vivenciarem diferenciadas situações de aprendizagem significativas, que levem à reflexão, à construção ativa, essas novas vivências poderão se constituir como experiências interessantes, agradáveis e satisfatórias. Isso possibilitará que sejam valoradas positivamente por eles e passem a fazer parte do seu referencial de valores, permitindo, assim, a construção de novos conhecimentos e a adoção de novos modelos de entendimento mais amplo”. (p.168-169)

“(...) uma vez que constatamos que os valores dos indivíduos intervêm nas formas como interpretam novas teorias e propostas, não podemos perder de vista a perspectiva de um trabalho de formação continuada que também leve em conta os aspectos afetivos, nos sentido de propiciar aos professores a mudança e formação de novos valores e crenças a respeito do ensino e aprendizagem”. (p.171)

25. Críticas a outras teorias: Não há

Ficha nº	03
1. Autor: BARBOSA, Maria Cristina Mesquita	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: A formação do administrador de empresas na sociedade global: perspectivas e contradições do ensino da filosofia e da ética.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Filosofia 2.Ética 3.Currículo 4.Diretrizes Curriculares 5.Administração de Empresas.	
6. Ano de defesa: 2002	
7. Orientador: César Aparecido Nunes.	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação.	
9. Grupo de pesquisa: Paidéia.	
10. Resumo: Trata-se de trabalho de investigação e de análise das condições histórico-institucionais em que o ensino da Filosofia se concretizou nos cursos de graduação em Administração de Empresas, no Brasil, segundo os registros históricos disponíveis e segundo o conteúdo que este ensino assumiu nesta trajetória. Este resgate histórico-institucional revelou que a Filosofia passou da condição de ausente à de matéria de formação básica e instrumental no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares do referido curso, com o conteúdo centrado na Ética, como está posto na legislação vigente. Por outro lado, a própria Ética separada da Filosofia foi apresentada como tópico emergente nas Diretrizes Curriculares. Afinal, de que Filosofia e de que ética estaria se falando? Tratou-se, pois, de explicitar, contextualizando o como e o porquê destas transformações, o estado da questão da Filosofia e da Ética no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares do curso de Administração de Empresas no Brasil.	
11. Definição do problema: As transformações e o estado da questão da Filosofia e da Ética no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares do curso de Administração de Empresas no Brasil. A ausência da filosofia na formação do administrador de empresas e sua recente inclusão, mas de forma separada da ética nas atuais diretrizes curriculares. (resumo) (p.49) “A reflexão sobre a Ética, na história da Filosofia, se dá em diferentes épocas e em diferentes sociedades e resulta da busca de respostas aos problemas pertinentes às relações entre os Homens e, em particular, aos do comportamento moral efetivo. Há, por este motivo, uma profunda relação entre a reflexão ética, os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança. Ética e história se relacionam em dois momentos: na própria vida social e dentro desta com as morais concretas; e na própria História, como a reflexão histórica e sistêmica da Filosofia sobre a Ética, uma vez que a cada momento, cada doutrina está em conexão com as anteriores, contestando-as e com as posteriores, prolongando-se nelas ou enriquecendo-as”. (p.67) “A ética argumentativa não parte do vazio cultural, pois cada participante do diálogo tem sua cultura, suas convicções e tradições com base nas quais formulará sua argumentação ética para o consenso. A solução de um problema ético será tanto mais valiosa quanto maior for o lastro cultural dos participantes do diálogo”.	
12. Questão principal: (p. 1) Quais as “condições histórico-institucionais em que o ensino da Filosofia e da Ética se concretizou nos cursos de graduação em Administração de Empresas, no Brasil, segundo os registros históricos legais disponíveis e segundo o conteúdo que este ensino assumiu nesta trajetória”. (p.100) “Como possibilitar, através da reflexão filosófica, condições para que o aprendiz da Administração de Empresas se apossa da concretude da sua ciência, diretamente ligada ao mundo da produção e do trabalho, e, através desta posse, estabeleça os fundamentos de uma ação política emancipatória”?	
13. Questões norteadoras da pesquisa: p.3) “Observando-se todas estas mudanças na trajetória do ensino da Filosofia e da Ética, desde sua ausência até a sua inserção no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares, surgiram as questões norteadoras desta pesquisa: - De que Filosofia se tratava? - E de que Ética? - E porquê o destaque conferido à Ética?	
14. Concepção de ética:	

(p.41) “Ao realizar esta reflexão a Filosofia se volta sobre o seu próprio pensar, pois não se chega a uma concepção sobre a ética, que é uma forma específica do comportamento humano, sem se referir a determinada concepção de Homem, de liberdade, de responsabilidade, que são momentos da própria reflexão filosófica”.

(p.49) “A reflexão sobre a Ética, na história da Filosofia, se dá em diferentes épocas e em diferentes sociedades e resulta da busca de respostas aos problemas pertinentes às relações entre os Homens e, em particular, aos do comportamento moral efetivo. Há, por este motivo, uma profunda relação entre a reflexão ética, os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança. Ética e história se relacionam em dois momentos: na própria vida social e dentro desta com as morais concretas; e na própria História, como a reflexão histórica e sistêmica da Filosofia sobre a Ética, uma vez que a cada momento, cada doutrina está em conexão com as anteriores, contestando-as e com as posteriores, prolongando-se nelas ou enriquecendo-as”.

(p.56-57) “Ser ético e ser livre será pôr-se de acordo com as regras morais da sociedade, interiorizando-as. A vida ética é o *acordo e a harmonia* entre a vontade subjetiva individual e a vontade objetiva cultural”.

(p.58) “Reagindo contra a chamada ética racionalista, que se apresenta como trabalho da inteligência e/ou da vontade para dominar e controlar as paixões, surgem as propostas éticas anti-racionalistas que têm como os seus grandes interlocutores Nietzsche e Freud”.

(p.58) “A própria ética, transformada em costumes, em preconceitos e principalmente na confiança na capacidade absoluta da razão, tornou-se a forma perfeita de violência”.

(p.59) “São as seguintes as teses fundamentais do marxismo para a ética: a) Numa sociedade dividida em classes, a moral, como super-estrutura ideológica, tem a função de sancionar as relações e as condições de existência de acordo com os interesses da classe dominante. As ideologias que constituem uma visão de mundo são necessárias a certas estruturas historicamente instaladas. b) As tentativas de se construir um sistema de moral abstrata, universal são inválidas porque a cada classe corresponde uma moral particular e se há a universalização é para esconder interesses particulares. c) A moral de cada sociedade e de cada classe tem um caráter particular e não relativo. São morais particulares que se integram, num processo histórico-social, numa moral universalmente humana. d) A moral surge a partir de uma necessidade objetiva. Os Homens necessitam da moral como necessitam da produção. e) Tendo em vista garantir a unidade e a harmonia entre os Homens, através de ação consciente, uma nova sociedade exigirá uma nova moral. f) A moral é necessária para a transformação radical da sociedade, não através de moralismos que apelam para “reformas de consciência”, mas através de uma ação concreta do Homem, sujeito da história e, neste momento, ser moral. g) O homem deve intervir conscientemente, moralmente, nas transformações da sociedade, porque sem a sua intervenção a História corre o sério risco de retornar à barbárie. Não existe a Ética (universal, metafísica), existe uma Ética histórica e socialmente construída.

(p.61) “E, para concluir, as doutrinas éticas posteriores a Kant e Hegel, afirmam que a origem da Ética deve se fundamentar no próprio Homem”.

(p.66) “Deste modo, torna-se imprescindível à construção de uma ética pautada em um outro conceito de justiça e de liberdade, que seja capaz de levar em conta os que se encontram no reverso da história. Na tentativa de responder a tudo isto, a reflexão filosófica sobre a ética na contemporaneidade enfrenta o desafio de dever ser abrangente e, ao mesmo tempo, capaz de interpretar o que a circunda”.

(p.67) “A ética argumentativa não parte do vazio cultural, pois cada participante do diálogo tem sua cultura, suas convicções e tradições com base nas quais formulará sua argumentação ética para o consenso. A solução de um problema ético será tanto mais valiosa quanto maior for o lastro cultural dos participantes do diálogo”.

(p.69) “A Ética da libertação resulta da consciência objetiva de um sujeito que analisa a situação dos seres humanos oprimidos e excluídos da repartição dos bens materiais e culturais pelas estruturas sociais perversas onde estão inseridos. Esta tomada de consciência é o primeiro passo do processo ético. O segundo passo consiste em discutir publicamente os caminhos que a sociedade precisa tomar para libertar-se. Finalmente, o terceiro passo consiste em assumir de fato uma série de iniciativas coletivas para a construção da nova História sem excluídos e marginalizados”.

15. Relação ética e política:

(p.51) “A Ética que historicamente se seguiu, coerente com o período de decadência e de crise da sociedade e da cultura helênicas, terminou por fragmentar a unidade da moral e da política, constituídas sob a base da pólis. Pulverizou-se a pólis, pulverizou-se a moral”.

(p.65) “O debate ético saiu do ambiente de filósofos e teólogos, alcançando os laboratórios de pesquisa científica, médica e biológica, as empresas, os sindicatos, os partidos políticos, os meios de comunicação e,

através deles, grande parte das pessoas”.

“Temas como meio ambiente, natalidade, eutanásia, justa repartição dos bens, nivelamento cultural se tornaram problemas éticos para discussão mundial”.

“Em contrapartida, ao mesmo tempo, assiste-se à pulverização da reflexão ética. Os saberes particulares e as situações emergentes incluem a ética como assunto pertinente, seja para controlar, afirmando poderes, seja para dar fundamentos a uma situação colocada, seja ainda para subverter o já estabelecido”.

“A despeito da importância da consideração das singularidades no campo da reflexão ética, fica difícil identificar uma ética consistente frente à “auto-suficiência” de tantas éticas particulares”.

“Assim, as várias éticas apresentam-se fragmentadas e com dificuldade para dizer uma palavra de sentido diante da complexidade do real”.

16. Concepção de educação:

(p.62) “O progresso científico e tecnológico que alterava a organização das forças de produção, constituindo a sociedade capitalista-industrial, se tornara visível: locomotivas, cidades com luz elétrica, o avião, o apito das fábricas, tudo caminhava para uma vida de radiosa felicidade. A educação das novas gerações se fazia em grande parte para se aprender a usufruir da grande festa que se prenunciava. Mas, em vez da grande festa, veio a grande guerra”.

(p.103) “Entretanto, se as contradições existem, as perspectivas também, pois torna-se um desafio fazer do ensino da Filosofia um momento para que a Educação, entendida como em Saviani (1973), ou seja, como uma atividade mediadora no seio da prática social global, se realize”.

17. Objetivo principal:

(p.3) “Diante destas questões, esta pesquisa se propôs explicitar, contextualizando o que está proposto como Filosofia e como Ética no currículo mínimo e nas diretrizes curriculares para o Curso de Administração de Empresas”.

(p.4) “Para concretizar este objetivo foi necessário: relatar como se deu a criação do curso de Administração de Empresas no Brasil, remontando à sua origem norte-americana; descrever a trajetória do ensino da Filosofia e da Ética nesse curso a partir da sua organização curricular; expor os grandes momentos da reflexão filosófica sobre a ética ocorridos no todo da produção filosófica, bem como a reflexão sobre a Filosofia da Práxis e sobre a Ciência da Administração; levantar, nas leis, documentos e publicações, pertinentes e significativas para a Administração de Empresas, o que está sendo proposto como Filosofia e como Ética para estes administradores; e, analisar as perspectivas e contradições do ensino da Filosofia e da Ética na formação do Administrador de Empresas na sociedade global, particularmente no Brasil”.

(p.41) “Ao se propor, como objetivo desta pesquisa, a explicitação do que se entende por Filosofia e Ética no currículo mínimo e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração de Empresas no Brasil, tornou-se necessário, para realizar esta análise, que se fizesse, além da explicação do que se aceita como Filosofia, a identificação dos principais termos e conceitos com os quais trabalha a ética, o levantamento da reflexão histórica e sistêmica realizada pela Filosofia sobre a Ética”.

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Análise de textos.

19. Fonte de coleta das informações: registros históricos legais

20. Referencial teórico-metodológico:

(p.45) “Uma realidade em movimento só poderá ser compreendida em e pelo movimento do próprio pensamento o qual, por sua vez, terá maior ou menor validade concreta na proporção em que mais encerrar esta mesma realidade em movimento”.

(p.45) “Portanto, só através de um método que não reduza a realidade a um único de seus aspectos, mas que seja um método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do Homem-histórico, não dissociando o indissociável, ou seja: Homem/Mundo, Objetividade/Subjetividade, Reflexão/Ação, Teoria/Prática, Ciência/Técnica e todas as outras aparentes dicotomias que, na realidade, são aspectos de contradição de um **todo** é que se conseguirá explicar melhor o real. Para isto, torna-se necessário o entendimento do que seja **práxis** como categoria analítica essencial”.

(p.47) “Esta atividade social, conscientemente dirigida a um fim, é a praxis – (entendendo-se por atividade

social toda aquela em que o Homem atua como Homem, isto é: o material sobre o qual ele atua é produto social bem como a sua própria existência é social e, por isto, humanizada). A práxis é, desta forma, uma atividade transformadora do Homem e pelo Homem, na, com e pela história – mediada pela consciência – sendo, por isto, Revolucionária”.

(p.48) “Toda teoria ao ter seu ponto de consumação na prática, exigirá uma nova teoria para criticar esta mesma prática. A Práxis assim será teórica-prática-teórica e o teorizar do fim não será o mesmo teorizar do início”.

(p.48) “A transformação estabelecida pela práxis será criadora na proporção em que produzir algo que por si não poderia existir, algo que só passou a existir após a intervenção da consciência e da prática humanas, enfim: uma práxis revolucionária – constituindo uma abertura sobre o possível, situada duplamente na História: em relação ao passado superado dialeticamente, e em relação ao futuro sobre o qual se abre, buscando criá-lo”.

(p.49) “Mas, estas formas de sua atividade, de seu poder criador, esta objetivação de sua subjetividade, por determinação das relações histórico sociais que transformam tais produtos em mercadorias, adquirem uma existência autônoma e o produto da criação do Homem volta-se sobre ele mesmo com um poder e uma força que, em si mesmo, este produto não possuía, mas que lhe foram conferidas pelo próprio Homem reificado. Este é o processo de alienação através da Práxis-produtiva – não mais o Homem criando, transformando, humanizando-se e à natureza, e sim o Homem sendo coisificado pelas próprias coisas que produziu, atendendo a determinações de um sistema de produção instalado historicamente”.

21. Autores clássicos mais citados:

Adorno, Horkheimer, Aristóteles, Gramsci, Kant,

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ADORNO, I. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ANDRADE, Ruy Otávio Bernardes de. **História e Perspectivas dos cursos de Administração no Brasil**.

Anais do I Seminário Nacional sobre qualidade e avaliação dos Cursos de Administração. Vitória, ES: 1997.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Os Pensadores, vol.II. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

COUTINHO, Carlos Nelson. **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira** in Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

DRUCKER, Peter F. **O novo papel da Administração**. Coleção Harvard de Administração. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Atlas, 2000.

FOULQUIE, Paul. **A Dialética**. 2.ed. Mem-Martins: Publicações Europa-América Ltda. 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos costumes (1785)**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. São Paulo: 1975.

LEOPOLDI, Mª Antonieta. **Estratégias de ação empresarial em conjunturas de mudança política**.

Repensando o Estado Novo.

LIPIETZ, Alain e LEBORGNE, Danièle. **O pós-fordismo e seu espaço**. 1998.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

MORAES Neto, Benedito Rodrigues de. **Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEVES, Lúcia Mª Wanderley. **Fordismo, desenvolvimentismo e divisão do trabalho educacional no Brasil de 1930 a 1989** in Brasil ano 2000- uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro, Papéis e cópias, 1997.

NOSELLA, Paolo. **A modernização da produção e da escola no Brasil**. São Paulo: Revista da Andes. 2000.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/ 1973)**. 12ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistemas**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas –SP: Autores Associados, 1997.

TREVISAN, Glória Della Mônica. **As atividades profissionais dos bacharéis em Administração graduados pela Universidade de São Paulo de 1964 à 1974, em São Paulo.** Dissertação de mestrado. São Paulo, FEA - USP, 1977.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Ética.** São Paulo: Civilização brasileira; 1986.

VIANNA, Luiz Wernnek. **Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira** in Gramsci: a vitalidade de um pensamento. Alberto Aggio (Org). São Paulo: UNESP, 1998.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:

(p.42) “Não se pode ter como objeto de pesquisa o ensino da Filosofia sem que se esclareça o que está sendo entendido como Filosofia. Neste trabalho se entenderá como Filosofia, a Filosofia da práxis explicitada a partir do seu fundante: o conhecimento humano”.

(p.43) “No ato de conhecer, o Homem percebe outros seres semelhantes a si mesmo. Seres com os quais e sobre os quais ele age e sofre ação, numa interação diferente daquela prática utilitária do seu primeiro contato com as coisas. Estes seres, por possuírem a mesma capacidade de reação, exigem deste sujeito uma nova dimensão, estabelecendo-se entre eles e com eles relações cada vez mais complexas e mais ricas de determinações. Desenvolve-se cada vez mais a vida individual juntamente com a social, pois este contato entre seres que conhecem e se conhecem é condição de transmissão de um saber já adquirido e de criação de novos saberes”.

(p.44) “Entendido assim, o fato do conhecimento envolve Sujeito e Objeto em um movimento, em um dinamismo que é próprio de toda a realidade, inclusive da realidade do pensamento”.

(p.44) “O conhecimento, portanto, é um fato que se dá através da **ação transformadora dos homens, na, com e pela História**”.

(p.48) “O Homem só se desenvolve em conexão com este “outro” que ele traz em si próprio: a natureza. A sua atividade se realiza e progride fazendo surgir da natureza um mundo humano de objetos, de produtos da mão e do pensamento do Homem”.

(p.50) “É por assim entender que este trabalho destaca alguns dos principais momentos da reflexão histórica e sistêmica da Filosofia sobre a Ética, não a reduzindo a um simples capítulo daquela, mas entendendo que as questões éticas fundamentais como a relação entre liberdade, necessidade e responsabilidade, serão melhor explicitadas a partir dos pressupostos filosóficos”.

(p.59) “Contra o formalismo e o universalismo, que transformaram o Homem em uma abstração, destaca-se o marxismo e a sua proposta de uma nova racionalidade: a do Homem como ser concreto, social e histórico, um ser de práxis”.

24. Conclusão principal:

(p.101) “É preciso que o estudante de Administração se perceba como produtor e reproduzidor de um saber técnico que atende às necessidades de um modo de produzir que substitui a relação entre Homens Concretos por relações entre mercadorias e, por este motivo, são obrigados a constantemente reforçar o consentimento à própria submissão alternando disciplina e motivação”.

(p.103) “E ainda, numa perspectiva teórico-crítica, questiona-se e se coloca a descoberto as carências das reflexões administrativas. Esta falta de reflexão impede que os administradores se tornem conscientes dos malefícios que acarretam quando, em nome da racionalidade e do progresso, defendem a adoção de práticas incompatíveis com a dignidade humana”.

“Qual a possibilidade de alterar este quadro de desumanização? Os autores teórico críticos fazem algumas sugestões que podem ser realizadas em sala de aula: a formação de uma consciência crítica sobre a realidade sócio-econômica; o engajamento em formas associativas de luta onde se vivenciará valores diferentes daqueles do mercado; a desmitificação do saber relacionado à gestão através da crítica a seus pressupostos e da prática de formas de gestão direta”.

(p.104) “É importante que se aceite este condicionamento histórico, é preciso que o processo de ensino do curso de Administração, tanto na produção e socialização do saber, como na sua indissociabilidade da pesquisa e da extensão, busque uma verdade éticovalorativa que não seja o mero endeusamento da globalização da economia, a mistificação do papel do gestor; da pseudo noção do mercado como corretivo automático dos ajustes econômicos, da responsabilidade social como privatização da Ética, através do voluntariado, que é a privatização da ação moral”.

25. Críticas a outras teorias:

(p.48) “Toda teoria ao ter seu ponto de consumação na prática, exigirá uma nova teoria para criticar esta mesma prática. A Práxis assim será teórica-prática-teórica e o teorizar do fim não será o mesmo teorizar do início”.

(p.63) “As principais críticas aos pensadores pós-modernos são feitas no sentido de mostrar sua face conservadora”.

(p.63) “Por outro lado, a reflexão destituída da utopia, trabalha com os desacertos mais graves da história do capitalismo, pontifica que a Razão não está “dando conta” da modernidade, nem para resolver os seus problemas, nem para explicá-los. Esta crítica não utópica não leva ao progresso, mas detecta a barbárie e dá origem ao que se convencionou nomear de pós-modernidade”.

(p.64) “Importante é a lembrança de Enrique Dussel ao afirmar que a visão pós-moderna é uma típica visão euro-cêntrica e norte-americana, uma vez que a “periferia” do planeta ficou reduzida a espectadora passiva de uma temática que não lhe dizia respeito, pois ela não fora sequer modernizada, construída, quanto mais desconstruída. Apesar das críticas, este pensamento tem influência na maneira como o final do século XX pensou a sua moral e Ética”.

(p.64) “A marca registrada desta moralidade no século XX é a recusa da transcendência seja ela religiosa, no sentido de uma moral de bondade apoiada na virtude (judaico-cristã) ou estética, no sentido de uma moral de nobreza (helênica), mas, nem por isto, conseguiu ficar longe de um princípio cultural unificador e este passou ser a idéia de “mundo em crise”, mundo fragmentado”.

(p.67) “O grande problema desta ética utilitarista consiste no entendimento do que será o melhor: a maior felicidade do agente individual ou o maior montante de felicidade global. Para isto é que a utilidade inclui, necessariamente, a noção de justiça que regula o interesse coletivo da humanidade”.

(p.69) “As críticas se referem às propostas de soluções particulares para problemas histórico-socialmente instalados. É a privatização da responsabilidade social, idéia que estará na base da Ética da Responsabilidade Social das Empresas proposta no curso de Administração”.

(p.101) “Como afirma Saviani (1997) é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, em contraposição à consciência ingênua que se percebe como superior aos fatos e se imagina capaz de alterá-los magicamente”.

(p.103) “E ainda, numa perspectiva teórico-crítica, questiona-se e se coloca a descoberto as carências das reflexões administrativas. Esta falta de reflexão impede que os administradores se tornem conscientes dos malefícios que acarretam quando, em nome da racionalidade e do progresso, defendem a adoção de práticas incompatíveis com a dignidade humana”.

Ficha nº	04
1. Autor: BEDIN, Livia Perasol	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: A dimensão ética na formação do médico.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP–Pós-graduação em educação.	
5. Palavras-chave: 1.Médicos 2.Formação 3.Currículo 4.Ética 5.Educação.	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi	
8. Área de estudo: Ensino, Avaliação e formação de professores.	
9. Grupo de Pesquisa: LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos).	
10. Resumo: A formação do médico é objeto deste estudo, que problematiza os espaços destinados a reflexão sobre os aspectos éticos, que regem o futuro exercício profissional. Repensar o processo cuidar/curar dentro das instituições de ensino e entender e como a ética, a moral, os valores fazem parte das vivências escolares e imprimem suas marcas através de uma ou mais disciplinas do currículo foi o eixo da investigação. O método compreendeu entrevistas com docentes que ministravam a disciplina Temas Longitudinais I, a qual é responsável pela abordagem de conteúdos sobre ética na dinâmica curricular de um curso de medicina pertencente a uma universidade pública do Estado de São Paulo. Além dos docentes, fizeram parte deste estudo alunos que eram representantes de classe e membros da Comissão de Ensino de Graduação, que estavam envolvidos no processo de reformulação curricular. Os discursos dos sujeitos evidenciam que a dimensão ética deve ser incorporada por todos os responsáveis pelo ensino durante o processo de formação e não ter uma disciplina apenas como responsável por este enfoque. Assinalam ser este o grande desafio para os docentes do curso de medicina, estar consciente que o ideal para a formação é ensinar o aluno a aprender a ser e a conviver complementarmente ao aprender a fazer e aprender a aprender. Ressalta-se que os profissionais que trabalham na área de saúde, mesmo não sendo professores de ética ou de qualquer matéria relacionada transmitem uma ética que informa a ação do estudante e se projeta posteriormente no exercício da profissão. Aponta-se ser contraproducente a separação entre o fazer técnico e comportamento ético, pois se entende que a competência do médico inclui a competência humana e social. Os docentes devem ser atores ativos neste processo de formação, instigando o educando a uma reflexão constante sobre a ética no seu cotidiano e seu impacto em todo processo formativo. Conclui-se que refletir sobre a dimensão ética na formação do médico requer posicionamento político e homens politicamente posicionados que direcionam os projetos políticos pedagógicos dos cursos de medicina para a aplicação edificante da ciência do cuidar/curar. Um projeto de formação em saúde deve conter em seus pressupostos esta característica. Deve ser compreendida e assumida coletivamente e tanto quanto possível ser desenvolvida de forma transdisciplinar. Esta decisão, embora dificultada pelos interesses da lógica de mercado, não pode ser postergada. Trata-se de construir na luta e a partir das contradições um projeto contra-hegemônico capaz de restaurar a dignidade dos sujeitos, sejam eles os usuários do sistema de saúde ou os profissionais que prestam cuidados e que de alguma forma impregnam suas intervenções com valores éticos, os quais são reveladores de uma concepção de homem verdadeiramente cidadão.	
11. Definição do problema: Problematicar os espaços destinados a reflexão sobre os aspectos éticos, que regem o futuro exercício profissional do médico. “Repensar o processo cuidar/curar dentro das instituições de ensino e entender e como a ética, a moral, os valores fazem parte das vivências escolares e imprimem suas marcas através de uma ou mais disciplinas do currículo” (Resumo) Percebemos que o enfoque da formação de profissionais na área da saúde ainda se encontra direcionada à uma dimensão técnica, desvinculada da prática cotidiana, reforçando a dicotomia, na qual os aspectos técnicos são priorizados sem que se estabeleça, na maioria das vezes qualquer relação com as dimensões humanas, sociais e portanto éticas do estudo em relação a condição humana do cliente. (p.10)	
12. Questão principal: Como a disciplina “Ética” é enfocada no Curso de Medicina da FCM da Unicamp?	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Como pensar a Formação do Médico, do ponto de vista ético, para a sua prática na realidade?A ética pode ser entendida como sendo instância mediadora no que tange a formação do médico na Universidade? Como estabelecer a relação entre ética, no sentido de realização humana, e prática médica hoje, uma vez que essa prática	

tem valorizado mais o mercado do que a própria condição humana?

14. Concepção de ética:

Cabe-nos pensar a ética como uma abordagem em constante transformação, que deve e pode ser incorporada pelos indivíduos no processo de formação, através de uma atitude diante da vida cotidiana, capaz de julgar criticamente os apelos acríticos da moral vigente; a ética está presente na consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem norteando a conduta individual e social.

A ação ética é uma prática, que deve ser exercitada todos os dias, para tornar nossa existência profissional/pessoal uma narração dotada de sentido.

(P. 18)

Concordamos com SAVATER (2002) quando explica a distinção entre as palavras moral e ética, a primeira refere-se à prática concreta dos homens enquanto membros de uma sociedade, enquanto que ética é a reflexão sobre estas práticas, é uma reflexão crítica sobre a moral. Mas ela não é puramente teoria; a ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para ação historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas.

Ética é mutável e explicável e existe como referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal, que a sociedade possa tornar-se cada vez mais humana.

(p.28)

A ética é uma reflexão crítica sobre a moral. Mas ela não é puramente teoria; a ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética existe como referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana.

A ética é parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. (VAZQUEZ,1999)

(p. 36)

15. Relação ética e política: Ética: vivência e formação humanitária do Profissional da saúde; Política: Repensar sobre a dinâmica da formação do médico (currículo), principalmente no que a história apresenta sobre essa formação, buscar novas práticas pedagógicas que dinamizem e potencializem a relação Ser-Humano (médico) e o Médico profissional da saúde.

16. Concepção de educação:

Nesta dimensão ressaltamos a ação dos indivíduos sobre os outros, buscando compreender a legitimidade das relações intelectuais, afetivas e morais, tendo como propósito a educação e formação entre as pessoas. Dessa forma, o aluno e futuro profissional poderá alicerçar as mudanças necessárias segundo valores humanos que lhes são compartilhados.

(p. 3)

É essa experiência que deve nortear a educação e o comportamento do educador, pois Educação e Ética possuem uma ligação vital, uma vez que a educação ao buscar o desenvolvimento do ser humano, necessita apreendê-lo na sua essência, na sua condição humana.

(p. 4)

17. Objetivo principal:

A partir destas convicções, intencionalmente optamos em realizar um estudo que permitisse conhecer e problematizar a dimensão ética imprimida pelos docentes do curso de medicina, na formação do médico e percebida pelos alunos, se compreendermos que o processo ensino aprendizagem deve ser co-participe.

(P. 12)

Busca-se nesta tese discutir como ocorre a formação ética do médico durante seu percurso na Universidade.

(P. 16)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Entrevistas com docentes que ministravam a disciplina Temas Longitudinais I, a qual é responsável pela abordagem de conteúdos sobre ética e alunos que eram representantes de classe e membros da Comissão de Ensino de Graduação, que estavam envolvidos no processo de reformulação curricular (Resumo)

Para compreensão do nosso interrogar sobre a temática proposta estamos apresentando sua dimensão como bem define MINAYO (1996,21):

“a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A análise qualitativa requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos, imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes.

(p. 79)

Utilizamos como forma de abordagem técnica do trabalho de campo, a coleta de dados através de entrevistas individuais por meio de um roteiro semi-estruturado (ANEXO III e IV) procurando através delas obter informações contidas na fala dos atores sociais.

(p. 84)

19. Fonte de coleta das informações: Docentes responsáveis pelo ensino de ética e alunos participantes do processo de reformulação curricular

O critério de escolha dos entrevistados foi baseado na atuação do docente na disciplina Temas Longitudinais I que faz parte da grade curricular (ANEXO I) do currículo atual, implantado no ano de 2001 juntamente com o Projeto Pedagógico do Curso.

(p. 81).

Participaram deste estudo três docentes que fazem parte do quadro da disciplina Temas Longitudinais I e do coordenador do Curso de Medicina da Faculdade Ciências Médicas da UNICAMP, que passaremos a designar como D1, D2, D3, D4. A opção da escolha destes docentes se deu pelo vínculo com a disciplina, prevendo estejam mais comprometidos com as atividades didáticas em questão. Quanto ao coordenador, verificamos que o mesmo fez parte do corpo docente no ano 2001 quando iniciou os trabalhos propondo as mudanças hoje existentes.

(p. 83)

Tivemos ainda como fonte de estudos subsidiando nossa pesquisa a análise dos programas da disciplina, bem como o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas. Esta diversidade de fontes nos abriu possibilidades de interpretação dos dados, e nos permitiu melhor compreender nosso objeto de estudo.

(p.84)

20. Referencial teórico-metodológico:

Esta maneira de ser e pensar o Homem é tratada por CAMARGO (1998) como corporalidade, que representa a estrutura condicionante da vida pessoal, é um caráter peculiar da condição humana; abrangendo a totalidade do homem tanto na relação consigo mesmo quanto no seu relacionamento com os outros. Ela se coloca basicamente porque o homem não pode pensar sem ser, nem ser sem seu corpo, através do qual ele se expõe a si próprio e ao mundo.

Já PINTO (1998) utiliza em seus estudos a corporeidade como terminologia que está definida segundo os princípios fenomenológicos como:

“o fato que descreve o homem como ser no mundo, de ser visto por outro como uma pessoa, um ser humano (Larousse Cultural, 1996,1652)

Neste sentido, PINTO (1998,116) reforça através de seus dizeres que precisamos ter claro a distinção entre corpo e corporeidade,

“ como sendo esta constituída pelas manifestações do homem tais como aparecem na própria vida, a qual está sempre ligada ao ser corporal. É entendida como condição básica de toda pessoa, a moral da corporeidade se relaciona a partir dos pressupostos éticos da pessoa”.

(p.17)

21. Autores clássicos mais citados:

CAPRA (2000), MORIN (2000), Vázquez Sánchez (1999), HABERMAS (1989), FOUCAULT (1998),

- CAPRA, F. **O ponto de Mutação** 27ª ed. São Paulo: Cutrix Ltda , 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- VAZQUEZ, A.S., **Ética** 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

(Chauí, 2000), GOERGEN (2001), Perrenoud (2000)

BOFF, L. **Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os Humanos**. Brasília: Letraviva, 2000

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela Terra**. Petropolis, R.J.: Vozes, 1999.

- GALLO, S. (org) **Ética e Cidadania: Caminho da Filosofia: elementos para o ensino da filosofia** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999 .
- GAMBOA, S.A.S., Epistemologia da Pesquisa em Educação. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1990.
- GERMANO, R.M , **A Ética e o Ensino de ética na Enfermagem do Brasil**, São paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, H.; APLE, M. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular; Repensando a Ideologia e currículo In: **Currículo, Cultura e Sociedade** (Org) Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOERGEN, P. Texto Introdutório do Curso de Epistemologia e Pesquisa, **mimeo** Fac. De Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1999.
- ————. Universidade: A Busca De Uma Nova Identidade. (Palestra proferida no seminário: "Desafios à Universidade: uma reflexão necessária frente às diretrizes curriculares) **Caderno APROPUCC**, Ago, 1999.
- ————. **Pós – Modernidade: Ética e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

- MINAYO, M.C.S., **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** 4^a ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo Cultura e Sociedade**. 4^a ed São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, W.W.. **Corpo Presente** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade** Portugal: Publicações Europa América, 1994.
- ——— A complexidade e seus Demônios, Entrevista à publicação de ensaios. **THOT**, Associação Palas Athena, n.66, São Paulo, ago/ 1997.
- ——— **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. S.P.: Cortez; Brasília, D.F.: UNESCO, 2000.
- PERREUNOD, P. **Dez Novas Competência para Ensinar** (trad.) Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ———. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: **Formando Professores Profissionais. Quais as estratégia? Quais as Competências?** (org) Philippe Perrenoud et al, 2^a ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- VAZQUEZ, A.S., **Ética** 19^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:

Assim, parece lógico que como profissionais da saúde e professores devemos refletir durante nossas atividades sobre o homem, como ser humano ativo, presente nas situações conflituosas geradas pelo comportamento do próprio indivíduo e o meio em que se situa, permitindo que aja de acordo com cada situação encontrada.

(p. 4)

“na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como pensar com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes do conhecimento. A divisão entre espírito e matéria levou a concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais, por sua vez, foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais. Essa concepção cartesiana da natureza, foi além disso estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas”.

Através deste modelo de cuidar, a medicina passou a concentrar-se à máquina corporal, negligenciando o homem como ser bio, psíquico, espiritual e social; que

(p. 15)

24. Conclusão principal:

(resumo) “Conclui-se que refletir sobre a dimensão ética na formação do médico requer posicionamento político e homens politicamente posicionados que direcionam os projetos políticos pedagógicos dos cursos de medicina para a aplicação edificante da ciência do cuidar/curar. Um projeto de formação em saúde deve conter em seus pressupostos esta característica. Deve ser compreendida e assumida coletivamente e tanto quanto possível ser desenvolvida de forma transdisciplinar. Esta decisão, embora dificultada pelos interesses da lógica de mercado, não pode ser postergada. Trata-se de construir na luta e a partir das contradições um projeto contra-hegemônico capaz de restaurar a dignidade dos sujeitos, sejam eles os usuários do sistema de saúde ou os profissionais que prestam cuidados e que de alguma forma impregnam suas intervenções com valores éticos, os quais são reveladores de uma concepção de homem verdadeiramente cidadão”.

25. Críticas a outras teorias:

Esta visão fragmentada acerca do homem e a dicotomia do processo saúde doença que centra a preocupação nos aspectos biológicos, que secundariza as circunstâncias sociais e históricas devem ser repensadas nos dias de hoje, para que assim possamos oferecer uma formação na qual o homem seja visto como um todo, de maneira abrangente.

(P. 24)

Ficha nº	05
1. Autor: BRAGA, Adriana Regina	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: A influência do projeto 'A formação do professor e a educação ambiental' no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos no ensino fundamental	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Professores - formação 2.Meio Ambiente 3.Educação Ambiental 4.Mudanças globais no meio ambiente 5.Ética 6.Atitudes	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis	
8. Área de estudo: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação	
9. Grupo de Pesquisa: Não identificado	
10. Resumo: Esta dissertação teve como objetivo avaliar e verificar se uma intervenção em forma de curso e orientação pedagógica, fundamentada na teoria construtivista piagetiana sobre meio ambiente, ministrada aos professores, provoca ou não uma mudança nas atitudes, conhecimento, crenças e valores dos seus alunos. A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental do município de Itapira, cujos professores participaram do projeto "A Formação do Professor e a Educação Ambiental" e por alunos de um grupo controle, pertencente ao mesmo município, ao mesmo sistema de ensino e da mesma faixa etária dos alunos do grupo experimental, todos foram selecionados de forma aleatória. Trata-se de uma análise qualitativa e quantitativa com a investigação de sujeitos com diferentes idades a partir de situações-problema, representadas por meio de histórias, utilizando-se o desenho como procedimento e realizando-se intervenções, por meio de questionamentos, seguindo o Método Clínico ou Crítico de Jean Piaget. Essas histórias continham além de um conflito envolvendo a problemática ambiental outro de ordem moral, social e de relacionamento com o intuito de não os induzir apenas a questão ambiental. As entrevistas, nesta pesquisa, iniciaram-se com o questionamento do que as crianças gostaram ou não na história. A partir dessas observações, foram-lhes formuladas perguntas, a partir das idéias manifestadas pelos sujeitos, levando-se sempre em conta a idéia prévia deles em relação às histórias e às situações apresentadas, acompanhando suas interpretações e procurando, sempre que possível, solicitar-lhes justificativas, explicações e até, em alguns momentos, questionamentos sobre suas respostas, a fim de se conhecer melhor a convicção de suas idéias. Coletados os dados e registrados nos protocolos, constatou-se que as respostas dos sujeitos permitiam a análise dos resultados, dividindo-as em categorias, cuja quantidade diferenciou-se em cada história. A organização das categorias seguiu uma ordem crescente de elaboração das respostas, levando-se em consideração os conhecimentos, valores, atitudes e crenças desses alunos em relação aos problemas ambientais apresentados. Observamos uma diferença significativa nos resultados, avaliada nos estudos estatísticos, no qual os alunos do grupo experimental demonstraram possuir conceitos mais elaborados sob o ponto de vista de perspectivas ambientais, apresentando conhecimento sobre o assunto, além de demonstrarem, nas suas justificativas e explicações, valores morais como: autonomia, cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e solidariedade, o que nos permite concluir que, ao trabalharmos com os educadores acerca das questões ambientais, conseguiremos atingir seus alunos.	
11. Definição do problema: Atualmente, a sociedade sofre uma profunda crise a qual não podemos caracterizar como ambiental mas, sim, civilizatória, pois é a forma estabelecida pelo homem de exploração dos recursos naturais, associada à exploração cruel resultando no modelo de degradação ambiental em que vivemos. A ética exploratória se aplica em todos os sentidos, uma vez que tanto os animais como árvores e o próprio homem estão sendo destruídos pela insignificância da vida, diante da valorização excessiva da propriedade, do poder e do dinheiro. Nossa sociedade está vivendo uma profunda crise de paradigmas, pois o que dá poder a poucos resulta em violência, exclusão social, esgotamento dos recursos naturais, poluição e uma queda drástica na qualidade de vida de todos, sem exceção. (p.1)	

As questões ambientais, precisam despertar, na sociedade, a necessidade de se abolir o pensamento cartesiano² e começar a enxergar o meio ambiente, assim como as soluções para as deficiências dele, com uma visão holística³, tendo como propostas filosóficas o resgate e a busca por valores éticos, democráticos e humanistas. O individualismo, o sucesso a qualquer preço, a valorização das questões materiais acima da própria existência humana caminham em sentidos opostos das necessidades ambientais “...os seres humanos e o mundo natural estão numa rota de colisão” (Henry Kendall – prêmio Nobel da Física – ISEE, 1994). (p.7)

As propostas de Educação Ambiental, na grande maioria das escolas, abordam a temática apenas formalmente, utilizando-se de estratégia na qual os problemas ambientais são tratados como disciplina ou matéria dentro das ciências, de forma descontextualizada, omitindo-se as principais determinantes. Para solucionarmos a problemática ambiental, precisaremos de cidadãos conscientes do seu papel no meio em que estão inseridos e, acima de tudo, mudanças em suas próprias posturas e valores. (p.11)

12. Questão principal:

Será que o professor, ao estudar o desenvolvimento infantil, o processo de construção do conhecimento, a necessidade de realizar um planejamento participativo com as crianças e conhecer determinantes das questões ambientais, trabalhará com seus alunos a fim de lhes provocar mudança significativa em seus comportamentos e valores? Sendo integrante da equipe que desenvolveu esse projeto no município de Itapira, essa questão sempre esteve presente, o que trouxe a necessidade de uma investigação que auxiliasse na busca dessa resposta. A partir dessa pesquisa, esperou-se reavaliar o Projeto e reestruturá-lo, visto que o maior objetivo desse trabalho é atingir a criança, ou melhor, contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental. (p.28)

13. Questões norteadoras da pesquisa: não localizadas

14. Concepção de ética:

A ética surge da necessidade do homem de construir regras e normas no intuito de regular as relações humanas na sociedade, pois é fundamental para “equilibrar” os impulsos irracionais (como a ira e as paixões) com a razão. Por estar diretamente relacionada à convivência na coletividade, a educação passa a ser o principal instrumento no desenvolvimento da ética. (p.15)

Muitos estudiosos definiram e levantaram várias interpretações sobre a ética, mas devemos admitir que, em todas elas, existe um consenso de que os valores estão agregados a diferentes costumes e culturas e que devem estar voltados à coletividade. Toda a sociedade possui uma moral daquilo que é bom ou mau, do que é permitido ou proibido. A ética é o que fundamenta o agir moral, pois nasce da reflexão dos costumes e valores de cada cultura. (p.16)

Com o tempo, “o termo ética evolui e passa, cada vez mais, a identificar-se com a palavra moral” (Hermann Nadj, 2001, p. 17). “A ética passa a ser designada como parte da filosofia que trata do objeto moral” (apud, Mora, 1996, p. 245). A moral, então, nada mais é do que o modo de se proceder, de agir diante de certos valores e costumes. Conforme elucida Lima Vaz (1999), “...a evolução semântica paralela de Ética e Moral a partir da sua origem etimológica não denota nenhuma diferença significativa entre esses dois termos, ambos designando fundamentalmente o mesmo objeto, a saber, seja o costume socialmente considerado, seja o hábito do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e legitimado pela sociedade”. (p. 14).	(p.16-17)
15. Relação ética e política: O futuro do Planeta depende, indubitavelmente, de uma ética mínima e universalista, pois o bem-estar de todos os povos está relacionado à valorização de todas as formas de vida, pois esta não poderá ser preservada numa sociedade que mercantiliza a natureza e a transforma de acordo com suas necessidades consumistas. Além disso, a natureza não significa absolutamente nada, nós utilizamos uma ética antropocêntrica para justificar nossas ações, adquirindo, assim, uma capacidade eclética de intervir no meio ambiente conforme o nosso olhar, dominando e destruindo algo de que ironicamente, fazemos parte.	(p.18)
16. Concepção de educação: O professor tem por objetivo formar cidadãos conscientes e autônomos; entretanto, na prática, em sala de aula, não consegue trabalhar de maneira coerente com esse objetivo, pois entre outros fatores, desconhece formas de como os alcançar. O despreparo na formação do educador para trabalhar essas questões fica evidente quando, em inúmeras situações, trazidas pelos alunos sobre problemáticas de seu meio, as quais poderiam ser aproveitadas de maneira adequada por ele, são ignoradas, deixando com isso de se trabalharem questões conceituais importantes que poderiam auxiliar na conscientização dos educandos.	(p.14)
17. Objetivo principal: “Esta dissertação teve como objetivo avaliar e verificar se uma intervenção em forma de curso e orientação pedagógica, fundamentada na teoria construtivista piagetiana sobre meio ambiente, ministrada aos professores, provoca ou não uma mudança nas atitudes, conhecimento, crenças e valores dos seus alunos”. (resumo)	
18. Técnica de pesquisa predominante: (X) quantitativa (X) qualitativa Entrevista	
19. Fonte de coleta das informações: Questionário “com alunos do Ensino Fundamental do município de Itapira, cujos professores participaram do projeto “A Formação do Professor e a Educação Ambiental” e por alunos de um grupo controle, pertencente ao mesmo município, ao mesmo sistema de ensino e da mesma faixa etária dos alunos do grupo experimental”. (resumo)	
20. Referencial teórico-metodológico: “Trata-se de uma análise qualitativa e quantitativa com a investigação de sujeitos com diferentes idades a partir de situações-problema, representadas por meio de histórias, utilizando-se o desenho como procedimento e realizando-se intervenções, por meio de questionamentos, seguindo o Método Clínico ou Crítico de Jean Piaget”. (resumo)	

Todo o Projeto foi embasado na teoria construtivista, a qual forneceu não só a fundamentação teórica para a compreensão das estruturas de pensamento das crianças, condição necessária para um processo de aprendizagem bem sucedido, como também foi, a partir dessa proposta, que desenvolvemos todas as atividades e conteúdos fornecidos aos professores, por acreditarmos que, como os seus alunos, também passam por um processo de construção e que os seus conhecimentos ocorrem de uma interação do sujeito (professor) com o meio.

A teoria piagetiana permite ao professor conhecer os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, bem como os estágios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e formal), contribuindo, assim, para a adequação melhor dos conceitos, conteúdos e das atividades desenvolvidas aos patamares cognitivos atingidos pela maioria dos alunos de uma certa faixa etária.

A proposta construtivista e as implicações pedagógicas decorrentes dela foram estudadas com os professores ao longo do curso, pois se considera que o conhecimento das estruturas cognitivas e os mecanismos de sua organização facilitam ao professor reconhecer as dificuldades de seu aluno, reorganizando o material, didaticamente, a fim de o tornar assimilável. Ao estudar o desenvolvimento infantil e os princípios básicos da construção do conhecimento, o professor poderá enfocar, mais especificamente, a área ambiental, obtendo resultados mais efetivos. (p.37)

21. Autores clássicos mais citados: Aristóteles, Kant, Rousseau, Piaget e Morin.

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ARISTÓTELES. (c 1985) Ética a Nicômacos. Trad. do grego, Introdução e notas de Mário da Gama Kury, Brasília, DF: Universidade de Brasília.

BATTRO & COSTA (1997). O desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança. Estudos Cognitivos. Vol.2.n.1.

BECKER, Fernando. (1993) A epistemologia do Professor: O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. (1997) Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Agenda 21. São Paulo, SP. Secretaria do Estado do Meio Ambiente.

BRASIL. (1997) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio Ambiente Brasília: MEC/ SEF.

BRASIL. (1997b) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF.

BRUGLER, Paula. (1998) Visões estreitas na educação ambiental. Revista Ciência Hoje, vol. 24, nº 141, pp.62-65. SP.

_____. (1994) Educação ou Adestramento Ambiental?, Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas.

BRUNNER, Reinhard. (1994) Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional, trad. Cacio Gomes; Petrópolis, RJ: Vozes.

CAPRA, Fritjof. (1996) A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichenberg; São Paulo, SP: Cultrix.]

CORNELL, Joseph. (1996) Brincar e Aprender com a Natureza: guia de atividades infantis para pais e monitores. Trad. Maria Emília de Oliveira; São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos: SENAC.

DIAS, Genebaldo Freire. (1994) Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental: Manual do Professor. São Paulo: Global/Gaia.

DOMINGUES CASTRO, Amélia A. (1998) Psicopedagogia da questão ambiental. In Elisabete Gabriela Castellano (org). Desenvolvimento Sustentado: Problemas e Estratégias. São Paulo: Academia de Ciências do Estado de São Paulo, pp. 392-405.

GUATTARI, Félix. (1992) As Três Ecologias. 6 ed.; Campinas, SP: Papirus.

GRÜN, Mauro. (1996) Ética em Educação Ambiental: A conexão necessária. Campinas, SP: Papirus.

HERMANN, Nadja. (2001) Pluralidade e Ética em Educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&a

KANT, Immanuel. (1989) Crítica da razão pura. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Frandique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KANT, Immanuel. (1974) Fundamentos da metafísica dos costumes. trad. de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural.

LIMA VAZ, Henrique. (1993) Escritos de Filosofia II. Ética e cultura. São Paulo: Loyola.

MORIN, Edgar. (2001) Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva & Jeanne Sawaya, 3 ed. São Paulo, SP: Cortez.

PENNA, Carlos Gabaglia. (1999) O Estudo do Planeta. Sociedade de consumo e degradação ambiental. Rio de Janeiro, RJ: Record.

PIAGET, Jean. (1973) Estudos Sociológicos. Trad. Reginaldo DI Piero. São Paulo. SP: Forense.

_____ & GRECO, Pierre. (1974) Aprendizagem e Conhecimento. Trad. equipe da livraria Freitas Bastos, Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos.

_____. (1994) O juízo moral da criança. Trad. Elzon Lenardo. São Paulo. SP: Summus.

PUIG, Josep Maria. (1988) Ética e valores: métodos para um ensino transversal. Trad. Ana Venite Fuzato; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo, São Paulo: Casa do Psicólogo.

RELATÓRIOS, Fundação Abrinq. (1999-2002) A Formação do Professor e a Educação Ambiental. Campinas, SP: Instituto Ambiente Total.

KANT, Immanuel. (1974) Fundamentos da metafísica dos costumes. trad. de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural.

LIMA VAZ, Henrique. (1993) Escritos de Filosofia II. Ética e cultura. São Paulo: Loyola.

MORIN, Edgar. (2001) Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva & Jeanne Sawaya, 3 ed. São Paulo, SP: Cortez.

PENNA, Carlos Gabaglia. (1999) O Estudo do Planeta. Sociedade de consumo e degradação ambiental. Rio de Janeiro, RJ: Record.

PIAGET, Jean. (1973) Estudos Sociológicos. Trad. Reginaldo DI Piero. São Paulo. SP: Forense.

_____ & GRECO, Pierre. (1974) Aprendizagem e Conhecimento. Trad. equipe da livraria Freitas Bastos, Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos.

_____. (1994) O juízo moral da criança. Trad. Elzon Lenardo. São Paulo. SP: Summus.

PUIG, Josep Maria. (1988) Ética e valores: métodos para um ensino transversal. Trad. Ana Venite Fuzato; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo, São Paulo: Casa do Psicólogo.

RELATÓRIOS, Fundação Abrinq. (1999-2002) A Formação do Professor e a Educação Ambiental. Campinas, SP: Instituto Ambiente Total.

ROSSEAU, Jean-Jacques. (1973) Emílio ou Da educação. Trad. De Lourdes Santos Machado e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Abril Cultural.

VINHA, Telma Pileggi .(2000) O Educador e a Moralidade Infantil: Uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras; Fapesp.

WARSWORTH, Barry. (1996) A Inteligência afetiva da criança: Na Teoria Piagetiana. Trad. Esméria Rovai , São Paulo, SP: Pioneira.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:

Para finalizarmos, gostaríamos de um momento de reflexão: o Homem é um ser vivo que pertence à natureza e todos os processos, pelos quais passa durante a sua estadia na Terra, são os mesmos de qualquer outro ser vivo; nasce, cresce, procria, envelhece e morre; possuindo, também, as mesmas necessidades fisiológicas, como: alimentar-se; dormir; hidratar-se; evacuar e necessidades de segurança e reação à violência, quando se sente ameaçado. A esses processos chamamos de instinto; mas, infelizmente, fazemos questão de camuflar essas semelhanças, para destacarmos a nossa principal diferença: a capacidade de raciocinar a qual dividiu os seres vivos em dois grupos: os racionais e os irracionais, dando aos primeiros a sensação de poder e domínio sobre os demais.

(p.181)

24. Conclusão principal:

Dedicamos um tempo maior que o previsto nesse curso, estudando o desenvolvimento infantil e os princípios básicos da construção do conhecimento, assim como o desenvolvimento sociomoral das crianças. A equipe técnica, durante todo o curso, retomou diversas vezes esses conteúdos, principalmente, quanto às questões sobre moralidade, pois tinha consciência de que a educação para o meio ambiente dependia de uma mudança na postura, valores e conhecimentos dos professores em relação aos seus alunos, além do conhecimento técnico da problemática ambiental.

Percebemos que, ao conhecerem melhor o desenvolvimento cognitivo, moral e social dos seus alunos e, ao trabalharem Projetos Participativos, passaram a valorizar atividades e momentos que incentivavam o respeito mútuo e a autonomia; com isso, perceberam que é possível ser a autoridade da sala, sendo respeitados como tal, sem precisarem ser autoritários.

Essas alterações repercutiram, significativamente, em seus alunos, visto que passaram a participar mais ativamente dos conteúdos, projetos e atividades desenvolvidos na sala de aula. Acreditamos que essa foi a razão das diferenças quantitativas e qualitativas entre as respostas dos alunos do grupo experimental em relação ao grupo controle.

(p.163)

25. Críticas a outras teorias:

O conceito Desenvolvimento Sustentável foi criado a partir do “Relatório Brundtland” ou “Our Common Future” entregue em 1989 por uma Comissão Mundial para o Meio Ambiente, designada pela ONU em 1983, cujo principal objetivo era pesquisar os problemas ambientais em uma perspectiva global.

Somente a “sustentabilidade” poderá garantir a vida no planeta e das gerações futuras. Infelizmente, quando assimilado de forma rápida, o conceito “desenvolvimento sustentável” passa a ser centro de todos os discursos ambientais sem o menor consenso quanto ao seu significado, já que não podemos utilizar o termo sustentabilidade dentro de um panorama econômico capitalista.

Hoje, muitos utilizam esse termo como pano de fundo para legitimar a expansão insustentável do capitalismo. Uma sociedade sustentável depende de uma reconstituição política total da sociedade contemporânea. Lester Brown (1981), do Worldwatch Institute, define sustentabilidade numa única e profunda frase: *“Uma sociedade sustentável é aquela que satisfaz suas necessidades sem diminuir as perspectivas das gerações futuras”* (apud. Capra, Fritjot – A Teia da Vida, 1996, p. 24). (p.3)

As questões ambientais, precisam despertar, na sociedade, a necessidade de se abolir o pensamento cartesiano² e começar a enxergar o meio ambiente, assim como as soluções para as deficiências dele, com uma visão holística³, tendo como propostas filosóficas o resgate e a busca por valores éticos, democráticos e humanistas. O individualismo, o sucesso a qualquer preço, a valorização das questões materiais acima da própria existência humana caminham em sentidos opostos das necessidades ambientais *“...os seres humanos e o mundo natural estão numa rota de colisão”* (Henry Kendall – prêmio Nobel da Física – ISEE, 1994). (p.8)

Ficha nº	06
1. Autor: GRISOTTO, Américo	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Parâmetros curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ensino de primeiro grau 2.Ética 3.Epistemologia 4.Currículo	
6. Ano de defesa: 2002	
7. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação	
9. Grupo de Pesquisa: Paidéia	
10. Resumo: Neste trabalho de pesquisa, voltado para a área da educação, procuramos realizar uma investigação epistemológica das questões relativas à ética a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Tal intento versou sobre um desvendamento crítico de tópicos comuns às teorias educacionais e diretrizes curriculares do momento, consoantes a esta fase do ensino e que tem se deslocado do rol das disciplinas, áreas, para as iniciativas “integradoras” da interdisciplinaridade e da transversalidade. Conseguimos perceber que, em grande medida, as informações e orientações, principalmente as que envolvem a problemática dos valores, atitudes, procedimentos, presentes nos documentos oficiais da Secretaria do Ensino Fundamental e encontradas no tema transversal de ética, são de natureza prescribente, ultrapassando em muito a ordem dos esclarecimentos. Tal constatação nos faz notar, portanto, que no meio educacional, na maioria das ocasiões, é construído de um discurso “sobre” a educação, fazendo as vezes do discurso que seria “da” educação, das múltiplas e diversas situações, contextos, produções, que poderiam marcar, se já não marcam, a realidade educacional brasileira.	
11. Definição do problema: “não há muita concordância entre a projeção deste discurso de inovação e o que as situações concretas nos revelam, pois o que percebemos são contratempos sejam na disparidade entre projetos administrativos de cunho operacional/econômico e os projetos pedagógicos” (p.1). “descompasso da existência de um espaço que contempla a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos chamados Temas Transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo – nas unidades escolares, nos cursos de formação, nos programas televisivos, e um positivo cumprimento de suas deliberações e resoluções” (p.8).	
12. Questão principal: “parece-nos que esta autonomia (baseada no exercício da ação cidadã, proposta pelos parâmetros) não é tão incondicional, encontra-se modelada pela disciplinaridade e por seus códigos, que por sua vez estariam definindo os fundamentos, a visão, o lugar, o teor, o conteúdo moral, o modo – atitudes e procedimentos – da discussão ética e do seu debate, questão esta, que na nossa maneira de ver, deve ser problematizada. Aliás, como pretendem propor uma autarquia se na verdade é proposta uma única formação, um único currículo, uma forma sutil de moralizar?” (p. 9)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: qual indivíduo as propostas educacionais pretendem formar, em que condições, com que objetivo? E nos perguntamos ainda: os valores, os conteúdos da atual “ética”, presente na proposta dos parâmetros – solidariedade, justiça, diálogo, respeito à subjetividade e à humanidade de cada um – não tenderiam à hipocrisia numa sociedade, como a nossa, baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica, na exclusão de uma boa parte da sociedade dos seus direitos políticos? (p. 9)	
14. Conceção de ética: “a ética deixa de ser uma abstração discursiva, para tornar-se o que ela realmente enseja: uma prática social promotora de resistências” (p.24). “a ética como ação política tem sua referência prática na ação social, ou seja, ensaia a construção ativa dos indivíduos e consequentemente de novas perspectivas na constituição do social, relativizando uma “autonomia” já projetada a qual estaria atrelada uma moralização” (p.28). pensamos ser a necessária distinção entre ética e moral, é apenas um marco restrito ao campo da filosofia, ao passo que no documento, consequentemente, parece haver mais articulação entre estes dois conceitos – ética e moral – do que diferença: <i>No âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas</i>	

diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica da moral. É importante ressaltar que, ao se estabelecer a distinção, procura-se apontar de modo preciso a estreita articulação que mantém e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores presentes na prática (valores a orientar o exercício da cidadania numa sociedade democrática) e na reflexão teórica de homens e mulheres na sociedade (Brasil, 1998b: 49 – 50 o que não está em itálico foi acrescentado por mim). (p. 30)

15. Relação ética e política: “Pode parecer que esta perspectiva, anunciada por nós, descarta a dimensão política, ou desvincula ética e política, mas o que ocorre é justamente o contrário, política e ética estariam imbricadas, não há privilégio em nenhuma das partes. A ética estender-se-ia por intermédio das relações sociais, fomentando singularidades e a política consistiria na própria ação social. A compreensão de política aqui é diferenciada daquela comumente veiculada por nossa sociedade moderna e fomentada nas instituições sociais, dentre as quais a escola, com seu aparato disciplinar, ocupa um lugar de destaque. Esta, pelo contrário, parte do princípio da não autoridade, própria de uma democracia direta²⁰, distante da democracia representativa, a qual atribuímos extensas lacunas.

“Na atual política em educação verificamos precisamente a presença de um poder conjugando-se com nossas atitudes e procedimentos, pulverizado nas práticas do cotidiano escolar e que se materializa num tipo de ação ética e política a ser ponderada por todos nós educadores”. (p.24)

16. Conceção de educação: “a verdadeira educação não só consiste em promover a apreensão da realidade e ensinar a pensar conforme esta apreensão, mas também em aprender a pensar sobre o próprio processo de conhecimento, num constante movimento reflexivo, quase que circular, ou seja, sob a repetição de mesmo eixo, a partir do qual: *“a compreensão, enquanto capacidade abrangente que permite uma relação criativa entre o aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, é o propósito fundamental da articulação das áreas e temas transversais”* (Brasil, 1998b: 83). (p.105). “uma educação que pretendesse projetar-se para além dos processos de delegação do saber/poder, em que o ensino e a aprendizagem de cunho cognitivo, puramente cientificista, disciplinar, funcional, indireta, anônima, fosse menos valorizada e desse espaço a uma nova constituição dos conhecimentos; a possibilidade de se considerar a vivência, a experiência educacional como uma questão aberta e de movimento espontâneo dos indivíduos, ampliando sua autonomia frente às múltiplas determinações, que marcam o processo histórico em que foram constituídos; a inauguração de novos espaços de invenção do saber, independentes dos protocolos e agenciamentos institucionais, autogeridos por múltiplos interesses e forças, transversalizando, a partir de uma vontade situada, os conhecimentos do cotidiano, das ciências, das filosofias e das artes, sem privilégios de uns sobre os outros (p.114).

17. Objetivo principal:

procuramos realizar uma investigação epistemológica das questões relativas à ética a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (Resumo). Nosso objetivo neste trabalho de pesquisa consiste em oferecer aos professores, de maneira bem localizada, subsídios, sugestões de novas perspectivas, para uma leitura crítica e resistente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em caráter mais amplo, e do tema transversal de ética – metodologia e conteúdo – em particular, de modo que não deixem de ser valorizadas as iniciativas educacionais que se pretendam mais contextualizadas, situadas, abertas a múltiplas conversações, senão aquelas voltadas para a construção da singularidade ética e política dos indivíduos, em que se pretenda cuidar do bem comum como a soma do bem pessoal (p.9).

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Pesquisa documentária (PCNs) e bibliográfica

19. Fonte de coleta das informações: Legislação LDB, “quadro proposto pelos PCN, e diz respeito aos temas transversais em seus indiscutíveis fundamentos, particularmente o tema transversal de ética recomendado para o Ensino Fundamental a ser acolhido pelas diversas disciplinas, ou áreas que compõem a grade curricular” (p. 11).

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 1o. e 2o ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCNs – 1o. e 2o ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 583/2001. Internet: <http://www.mec.gov.br>, 2001.

20. Referencial teórico-metodológico: Conceito de Rizoma de Foucault : “De onde uma ética enriquecida pelo conceito de rizoma e dinamizada pela transversalidade, não deixaria de se fazer presente, pois estaria preocupada em resistir aos planos subjacentes à educação formal e disciplinarizada, disposta a fomentar no indivíduo a autoconstituição de si, a apropriação de sua própria vida e, principalmente uma possibilidade tantas vezes preterida nos dias de hoje: a de traçar os caminhos da nossa vida longe dos mandos” (p. 120). Referências destas novas iniciativas podem ser encontradas no conceito de *transversalidade* e na idéia de *Rizoma* de Deleuze e Guattari, no que Foucault caracteriza como *capilaridade do poder*, na noção de *conhecimento em rede* de Lefebvre, Certeau e Latour (Alves e Garcia, 2000: 12 – 14). Ver também o artigo de Antonio Flávio Barbosa Moreira: Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T.T. e Gentili, P. (Orgs.) *Escola S.A.Brasília*. CNTE, 1996.

Gallo (2000a), opondo-se ao que o paradigma em vigor intenta, conservando blocos de sistematização do saber, faz referência à concepção rizomática como sendo uma proposição que pretende instaurar uma nova maneira de abordar os conhecimentos, ou seja, de pensar uma educação não disciplinar, rompendo com as barreiras e limites do conhecimento já circunscrito. Portanto, a rigor, o espaço a ser ocupado pelo protótipo rizomático faria resistência ao nexo da forma como o conhecimento foi constituído e sedimentado, pelo menos nos últimos cinco séculos. (p. 92).

Se a partir da metáfora da árvore temos a estrutura do conhecimento tradicional servindo de sustentação ao paradigma arbóreo, por meio da metáfora do rizoma, por sua vez, temos acesso ao que serve de base para a estrutura criativa da concepção rizomática. Os princípios básicos que regem esta nova possibilidade frente ao conhecimento são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania (Gallo, 1997a: 125). Quanto às referências teóricas provenientes deste enfoque podem ser encontradas algumas noções nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a saber: DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: Mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980; DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. (p. 92).

21. Autores clássicos mais citados: Nietzsche, *Genealogia da Moral*, Segunda Dissertação, § 17: p. 75. Nietzsche. “Schopenhauer como educador”. In: Vaz, Adriana Maria Saura *O Ensino de Filosofia e “A Educação de Si Mesmo”: refletindo com Nietzsche..* Campinas, SP: [s.n.], 2000. Em Vives, *De Disciplinis* (1531), Foucault (1992) Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, “FOUCAULT, M. *Tecnologias del Yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990”. (Deleuze, 1992: 125 – 126).

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

Japiassu (1976), Cunha (1996), (Veiga-Neto, 1996: 228 – 229). Veiga-Neto (1996), (Morin, 1998: 119). Gallo (1997a),

CUNHA, Luiz Antonio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 99, nov. de 1996: 60 – 72.

_____. *Educação brasileira: projetos em disputa; Lula X FHC na campanha presidencial*. São Paulo: Cortez, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, 1999.

GALLO, Silvio. “Conhecimento, Transversalidade e Educação”. In: *Revista Impulso*. Piracicaba, v. 10, nº 21: Unimep, 1997a: 115 – 133.

_____. (Coord.) *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus, 1997b.

_____. “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000a.

_____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: achiamé, 2000b. GENTILI, P. (orgs.) *Escola S.A.*, Brasília: CNTE, 1996.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsões políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MOREIRA, A. F. “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas”. In: SILVA, T.T. e

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. “Schopenhauer como educador”. In: VAZ, Adriana Maria Saura. *O ensino de filosofia e “a educação de si mesmo”: refletindo com Nietzsche*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. Anexo à tese de mestrado - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, p. 2 –44

VEIGA-NETO, Alfredo. “Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade”. In: *Revista Idéias*, 1995: 105 – 119.

_____. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: A esse respeito Nietzsche nos assegura “... no fundo cada homem sabe que está no mundo uma única vez como um unicum e que em nenhum caso, por mais extraordinário, conseguirá voltar uma segunda vez e misturar aquela multiplicidade assim excentricamente multifacetada na unidade que ele é” (Vaz, 2000 – anexo: 2 (p. 51). Retomando a clássica questão da relação sujeito-objeto, colocada pela teoria do conhecimento cartesiana, em que o racionalismo enfatiza o papel atuante do sujeito que conhece e o empirismo, por sua vez, privilegia a determinação do objeto conhecido, entendemos que o resultado dessa dicotomia, em ambos os casos, é a permanência do dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo. A fenomenologia, no entanto, propõe a superação dessa dicotomia, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo. Da mesma forma, não há objeto em si, independente de uma consciência que o perceba. Portanto, o objeto é um fenômeno, ou seja, etimologicamente, algo que aparece para a consciência. (p. 60)

Para Vives, as novas disciplinas conservam em si mesmas: uma representação que o homem descobre no mundo, própria e inerente ao próprio mundo; a representação da organização do mundo no pensamento; os conteúdos e as coisas que alojam as coisas que estavam no mundo; os signos que representam a ordem no mundo e que contém, no seu interior, os signos que representam as coisas que estão no mundo. Para ele não se trata de que a razão apenas coloque ordem no mundo, mas que a razão, por meio do pensamento, espelhe tanto a ordem das coisas quanto as próprias coisas que existem: uma epistemologia essencialmente humanista (p.78)

24. Conclusão principal: Conseguimos perceber que, em grande medida, as informações e orientações, principalmente as que envolvem a problemática dos valores, atitudes, procedimentos, presentes nos documentos oficiais da Secretaria do Ensino Fundamental e encontradas no tema transversal de ética, são de natureza prescribente, ultrapassando em muito a ordem dos esclarecimentos. Tal constatação nos faz notar, portanto, que no meio educacional, na maioria das ocasiões, é construído de um discurso “sobre” a educação, fazendo as vezes do discurso que seria “da” educação, das múltiplas e diversas situações, contextos, produções, que poderiam marcar, se já não marcam, a realidade educacional brasileira. (Resumo)

25. Críticas a outras teorias: os temas transversais não representam, “m termos de conteúdo e nem mesmo de metodologia, uma inovação aberta à problematização ética, às iniciativas em prol do meio ambiente, à valorização da pluralidade cultural etc., mas formas de dar a estes mesmos assuntos um direcionamento disciplinar reduzindo-os ao estatuto em que podem ser controlados, redimensionados, para que se aperfeiçoando na e para a ordem (capitalista), permitam, a esta mesma ordem, a sua apropriação, lhe servindo de sustento constante e não para que as pessoas as tomem como suas alternativas de criação e constituição dos seus próprios objetivos, desvinculando-se dos agenciamentos”. (p. 119)

Ficha nº	07
1. Autor: MARTINS, Sílvia Maria Panattoni	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Moral 2.Ética 3. Conflitos interpessoais 4. Afetividade	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Ulisses Ferreira de Araújo	
8. Área de estudo: Ensino, avaliação e formação de professores	
9. Grupo de Pesquisa: Não identificado	
10. Resumo: O presente trabalho busca investigar o juízo e a representação que as pessoas têm de suas ações, ao serem solicitadas a posicionar-se frente a um conflito de natureza moral. Nossa pesquisa fundamenta-se em algumas teorias no campo da psicologia moral, que procuram ampliar o entendimento sobre a complexidade que envolve o funcionamento psíquico o que afeta o juízo e a ação das pessoas e evidencia o papel da dimensão afetiva em tais processos. Para atender aos objetivos desse estudo, a situação experimental proposta envolve dois contextos diferentes, pessoal e impessoal, para que possamos observar em que medida essa mudança pode afetar a organização do pensamento dos sujeitos. O tratamento dos dados se realiza através de análise dos Modelos Organizadores do Pensamento, aplicados pelos indivíduos investigados, frente às situações apresentadas. Tal análise nos permite verificar como a dimensão afetiva, contemplada pela mudança de contexto, pode afetar significativamente a organização do pensamento, alterando o juízo e a representação que as pessoas têm de suas ações.	
11. Definição do problema: Papel da Afetividade e dos Valores no julgamento e na ação das pessoas.	
12. Questão principal: “Por que as pessoas freqüentemente apresentam mudanças na maneira de julgar e agir?” (pg.21)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: 1) A complexidade presente nos julgamentos, na atribuição de sentimentos e na representação das ações dos sujeitos, através dos modelos organizadores por eles aplicados, na resolução de um conflito moral em diferentes contextos; 2)As relações entre o juízo e a representação da ação moral; 3) Os julgamentos, a atribuição de sentimentos e as representações que as pessoas têm de suas ações se modificarem ou se manterem com a mudança de contexto. (pg.46)	
14. Concepção de ética: O trabalho apresenta duas noções de ética: “1) <i>Ética da Justiça</i> que se baseia na perspectiva do “outro generalizado” que atribui a todos os indivíduos os mesmos direitos e deveres, abstraindo assim, a individualidade e a identidade concreta; 2) <i>Ética do Cuidado e Responsabilidade</i> , que considera o “outro concreto” reconhecendo os seres humanos como pessoas portadoras de uma identidade, uma história e uma constituição afetiva e emocional específicas.” (pg.16);	
15. Relação ética e política: não é feita nenhuma relação dessa natureza.	
16. Concepção de educação: “Uma educação aberta à diversidade e à complexidade , ao invés de trabalhar exclusivamente sobre padrões.” (pg.164)	
17. Objetivo principal: Compreender a relação entre juízo e ação envolvendo conteúdos morais.	
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa	
19. Fonte de coleta das informações: Aplicação de Questionário / Alunos do Ensino Médio de uma escola Pública. Alunos envolvidos 33. Sujeitos Representados na Amostra: 22. Procedimento definido pela pesquisadora como: “Investigações indiretas que buscam um entendimento próximo, o máximo possível, da realidade, analisando o funcionamento psicológico demonstrado nos juízos e nas representações que os sujeitos têm de suas ações.” (pg.45)	
20. Referencial teórico-metodológico: “Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento” Morimón, Sastre, Leal e Bovet (2000), fundamentada através de discussões que passam por Piaget (2001), Morin (1997) e Araújo (1999). Justificativa: “Porque remetem à diversidade de atividades cognitivas, que constituem, em uma maneira muito particular de organização de dados abstraídos a partir de uma determinada realidade e aos quais o sujeito atribui significado e extrai implicações.” (pg.41).	

21. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação:

- 1) ARAÚJO, Ulisses F. *Conte de Escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo/Campinas: Moderna/Unicamp, 1999.
 - 2) MORENO MARIMÓN, M., SASTRE, G.; LEAL, A. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2000.
 - 3) MORIN, Edgar. "Epistemologia da Complexidade. In: Schmitman, Dora Fried (org). *Novos Paradigma, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
 - 4) MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Um resgate da bibliografia utilizada encontra-se sistematizada no cap.IV Considerações finais, pg.157.

22. Autores clássicos mais citados: Immanuel Kant e Jean Piaget

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: A pesquisadora compartilha de uma noção de homem como ser que atribui significados específicos conforme o contexto de interação subjetiva. A subjetividade é tomada como pressuposto gnosiológico e, embora não haja nenhuma discussão mais aprofundada em relação a uma concepção de História, fica bastante evidente o predomínio de uma perspectiva sincrônica, uma vez que a contextualização que faz a autora não passa da articulação de um universo estruturado e limitado à circunstância na qual os questionários foram aplicados. Enquanto critério de cientificidade o que predomina é uma racionalidade prático-comunicativa e uma concepção de ciência fundamentada nos princípios da interpretação, cujo objetivo principal é desvendar os sentidos da ação moral em sua complexidade e construção dos modelos organizadores do pensamento subjetivo.

24. Conclusão principal: é uma pesquisa claramente orientada pelos pressupostos **fenomenológico-hermenêuticos**. Um trabalho que objetiva realizar uma análise que avance em relação às análises que se baseiam em padrões e esquemas simplistas da realidade, conforme salienta a autora na pg. 164. No entanto, é um trabalho que se limita à complexidade dos processos cognitivos, restringindo suas discussões ao universo próprio da Psicologia.

25. Críticas a outras teorias: não identificada

Ficha nº	08
1. Autor: MESCHIATTI, José Eduardo	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Sonho de moral: presença salesiana em Campinas	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.João Bosco, Santo 1815-1888 2.Educação 3. Igreja católica 4.Ética 5.Campinas (SP)-História	
6. Ano de defesa: 2000	
7. Orientador: Águeda Bernardete Bittencourt Uhle	
8. Área de estudo: Educação, conhecimento, linguagem e arte	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: O presente trabalho faz uma abordagem da presença da Congregação Salesiana em Campinas e sua dedicação à Educação nesta cidade desde 1897, com o estabelecimento de três colégios: o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, o Externato São João e a Escola Salesiana São José, procurando, também, traçar um paralelo entre Dom Bosco, idealizador das obras salesianas e Dom Nery , o bispo de Campinas que propiciou a instalação da congregação na cidade. Num primeiro momento é feita uma análise da situação política e religiosa aí presente e a interferência direta da igreja de Roma no catolicismo local. Atos concretos desta interferência foram a criação do Bispado de Campinas e a implantação da política de romanização. No tocante à atuação de Dom Nery, o trabalho salienta suas principais estratégias de ação que foram: a criação do seminário diocesano, o favorecimento às congregações religiosas para a instalação de estabelecimentos educacionais na diocese e as visitas pastorais, bem como seu raio de influência junto às esferas políticas e religiosas. Em seguida é feito um estudo da vida de Dom Bosco, fundador dos salesianos, que viveu na Itália, no contexto da unificação deste país no século XIX, bem como da situação do papado frente ao que representava ameaça à Igreja na época: a modernidade, que trazia em seu bojo o liberalismo e o socialismo. Dom Bosco e o seu Sistema Preventivo de Educação surgem dentro deste panorama de mundo e de igreja , tendo o projeto das obras salesianas o objetivo de educar os jovens desfavorecidos, vítimas do êxodo rural e da Revolução Industrial. O estudo finaliza fazendo uma análise da presença dos salesianos em Campinas, das bases do pensamento e da Pedagogia salesiana e de sua proposta moral e ética, bem como da aplicação desse sistema pedagógico na cidade, através de obras diversificadas, destinadas cada uma delas ao atendimento de segmentos específicos da sociedade.	
11. Definição do problema: não identificada	
12. Questão principal: não idenficada	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Diante de todos estes fatos, alguns questionamentos despontam: Quais eram os reais interesses dos padres salesianos ao encerrar definitivamente as atividades regulares do Externato São João? Haveria alguma utilização prevista do local que justificaria sua demolição? A não preservação de documentos relativos à vida escolar dos alunos durante todos os anos de funcionamento revelaria interesse de apagar a memória deste Colégio? (p. 5)	
14. Concepção de ética:	

Porém, para verificar o conteúdo ético do projeto salesiano, é necessário analisar algumas das correntes do pensamento ético.

REALE (1982) aponta os posicionamentos de Scheler em seu estudo sobre a filosofia dos valores, afirmando que a moral e a ética fundamentam-se num valor e, faz um questionamento sobre a essência do valor e se este já corresponde a uma proposta ideal, portanto ética. No mesmo sentido, também o pensamento de Hartmann defende que o momento da obrigatoriedade já pertence à essência do valor, já está contido em seu modo de ser ideal. Ainda que valor e dever-ser confundam-se, não podem ser compreendidos como idênticos.⁸⁵

O dever-ser, portanto a postura ética, significa direção para ou sobre alguma coisa. Direção para uma proposta ideal, para aquilo que ainda não é, entendido não apenas como o processo que leva ao ideal, mas como a tentativa de concretização deste mesmo ideal, ou seja, valores que ainda não são, mas que devem ser. E valor significa esta alguma coisa para o qual ou sobre o qual se dirige o dever-ser. A meta a ser atingida, a partir do momento em que é estabelecida, condiciona a direção a ser tomada. Assim, valor e dever-ser acham-se inter-relacionados, porém, o primeiro é que nos dá o conteúdo do dever-ser. (p.122)

Na definição de ética encontram-se divergências entre Scheler e Hartmann, no fato de que o primeiro admite que o dever-ser ideal pertence à essência dos valores. Hartmann admite que o valor, pertence já por natureza, a um certo momento do dever-ser. Scheler porém, sustenta a idéia da separação entre valor e dever-ser, em que valor não envolve de forma alguma o dever-ser. Para este, o “bem” ao realizar-se, deixa de ser “bem”, e transforma-se em alguma coisa moralmente diferente.

Scheler reforça ainda a idéia de que hoje em dia passou a ser fato comum colocar ao lado de valores como o bem, o belo e a verdade, os valores do sagrado, ou os valores religiosos. Estes últimos têm a característica de não serem somente valores, mas possuem o caráter de “ser”. O divino, o ser Deus, é também uma realidade, um valor-realidade, ou uma realidade-valor.⁸⁶

Acerca dos valores espirituais existe toda uma classe em que o dever-ser desempenha um papel especial. É o que se refere aos valores éticos e, como se sabe, o “moral” possui caráter de uma obrigação. É na forma categórica “dever-fazer” que ele se revela à nossa consciência.

Wittmann citado também na reflexão de REALE(1982) afirma que o dever-ser não é imanente aos valores, mas transcendente a eles. Isto é, o valor ético recebe o seu caráter de um poder transcendente, portanto divino. O dever-ser aí é então fruto de uma vontade também absoluta, ou uma vontade divina. Assim, o dever-ser tem o seu fundamento em Deus.⁸⁷

Segundo a corrente do Historicismo Cultural defendida por REALE (1982), o valor está no mundo real e o homem é quem cria o mundo da cultura. Onde estiver o homem aí também estarão a cultura e o valor. (p.124)

Wittmann, é um dos grandes defensores da hipótese da origem transcendente dos valores. Segundo ele, a moralidade aponta para algo além dela, para uma coisa mais elevada, pois a natureza humana não é princípio suficiente de explicação. Há que se recorrer ao transcendente, pois só ele poderá explicar o caráter de obrigatoriedade das normas éticas. Se uma lei obriga em absoluto, é necessário também que haja um legislador absoluto. Assim, na idéia de dever-ser está contida a idéia de Deus.

No sistema preventivo de Dom Bosco a religião aparece como um dado moral, oferecendo garantia de que, através dela o educando terá maior facilidade em concretizar os rumos de sua vida, definidos pela referida religião.

Para Scheler e Nicolai Hartmann, o valor não está nem no indivíduo nem no coletivo, mas no mundo das idéias, que na visão platônica, é onde se encontra a alma, o bem, as idéias claras e distintas.⁸⁸ Dando continuidade a este pensamento, por que também não afirmar que o Paraíso ao qual se refere Dom Bosco não estaria na esfera do mundo das idéias? De acordo com a teologia cristã, paraíso e céu, ou Reino de Deus, nada mais são que o próprio Deus.

O valor é exatamente a marca deixada pelo espírito humano que estabelece o valor, sendo, por assim dizer, uma impressão espiritual. Assim, a busca da perfeição está sempre “sendo buscada”, mas nunca atingida, porque pertence ao mundo das idéias, porém o valor obriga a busca; faz com que exista uma obrigação da busca de um valor moral.

(p.125)

15. Relação ética e política:

A partir do século XV a Igreja propõe um gradativo retorno a uma moral mais rígida, como forma de combater as idéias modernas e os avanços da Reforma Protestante. As congregações religiosas terão um papel fundamental na reconstrução de um novo modelo de sociedade, colaborando para o retorno ao antigo código moral católico.

É significativo o processo de fechamento pelo qual passou a moral no período que vai do século XV ao XIX, sendo que neste último o rigor moral teve seu momento culminante. Os elementos contribuintes deste fechamento foram as resoluções tomadas pela Contra-Reforma da Igreja Católica, tendo como principal instrumento de defesa da fé e moral cristãs o Concílio de Trento. A Companhia de Jesus foi talvez a instituição que mais se prestou à aplicação das normas definidas por tal concílio, porque nas suas constituições, além dos votos de obediência, castidade e pobreza, consta um quarto voto, especial, de obediência irrestrita ao Papa.

(p.70)

No pensamento de Dom Bosco constantemente prega-se a superação de si mesmo. É o que se poderia chamar de autotranscendência. O ser humano é convidado nesta vida a percorrer um caminho marcado por valores e normas de conduta. Normas que fazem a

diferença no momento das escolhas entre o bem e o mal, entre o “ser normal” e o “ser mais”. O objeto almejado, a superação de si, constituem o ponto de vista ético da proposta de Dom Bosco. Ele aspirava um mundo novo, renovado, ainda que, no campo político, não teve posturas ousadas, mas conservadoras. E acreditava que este mundo novo, renovado, só seria possível se a juventude desocupada, perdida, sem instrução, afeto e família, encontrasse um amparo amigo, um refúgio que lhe desse força e sustentação para “transcender” a realidade presente.

(p.124-125)

16. Concepção de educação:

Ao longo do primeiro ano do Seminário de Campinas, que começa a funcionar em 1915, percebe-se que os preceitos católicos moralizadores eram alvo especial da atenção de D. Nery, sendo que seu discurso, desde a inauguração desta instituição, demonstrava a idéia de valorização da educação cristã como sustentáculo da sociedade. Ênfase especial foi dada na formação da juventude que, acreditava-se, poderia ser aproveitada para o bem da religião ou para o seu contrário.

Acreditava D. Nery que *“a formação de homens úteis à família e à sociedade”* poderia estar comprometida sem o esteio da religião. Assim, o educador cristão é apresentado como o responsável por esta formação. Segundo o Bispo, *“o trabalho, pois, do educador, não é outro senão o de vigiar as más tendências dos indivíduos, corrigi-las com meios adequados e brandos já ao primeiro despontar, e infundir bons sentimentos, estimulando a criança ao trabalho e à prática da virtude.”*²⁷

Ainda conforme BENCOSTTA (1999), as famílias tinham interesse nesta formação cristã para os seus filhos a fim de torná-los bons filhos, bons maridos e bons pais católicos. Estas acreditavam que a Igreja, neste momento representada pelos seus colégios ou pelo Seminário, tinha a capacidade de oferecer aos seus filhos uma educação sólida e rígida, valorizando princípios de civilidade, respeito à Pátria e o caminho do progresso calcado nos fundamentos do catolicismo.

Há uma correspondência dos interesses das famílias que confiavam a educação de seus filhos à Igreja, tendo como certas as garantias de no futuro estes filhos tornarem-se cidadãos de bem, que priorizassem valores e virtudes com os interesses do Estado que, de certo modo aprovava este tipo de educação para a civilidade e para o bem. No fundo, Igreja e Estado acabavam por costurar o vínculo que sempre existiu entre ambos. O que difere agora é o tipo de relação. Até a República, os laços entre Igreja e Estado eram oficiais e, agora no período de romanização da Igreja, vê-se novamente a Igreja firmando-se como religião nacional, só que neste momento numa situação ‘de fato’ e não apenas ‘de direito’.

(p.28-29)

O sistema salesiano de educação, intitulado de “Sistema Preventivo de Dom Bosco”, na verdade é uma proposta educacional que vai contra aquilo que ele classificou como sistema repressivo de educação.

No sistema repressivo, quatro elementos aparecem com destaque: em primeiro lugar as “regras” que são postas e que devem ser seguidas; em segundo lugar aparece a “vigilância”, ou seja a fiscalização do cumprimento das regras; um terceiro elemento que aparece é a “espera”, ou seja o tempo necessário para se verificar sobre o cumprimento das regras e, em quarto lugar aparece a “punição” que é o elemento aplicativo de uma lei que supostamente não tenha sido cumprida.

No sistema preventivo aparecem também quatro elementos, de certa forma semelhante ao do repressivo: em primeiro vêm as “regras”, tal qual no sistema repressivo; em segundo lugar vem a “vigilância”, que também segue o mesmo esquema do sistema repressivo. O ponto inovador é o terceiro, que opostamente à inércia da espera do sistema repressivo, aqui ocorre a “orientação cerrada”, que atua de forma marcada sobre o educando. Em quarto lugar espera-se não mais a necessidade de punição, mas que se tenha uma situação de “ausência do erro”.

Os dois sistemas educacionais apresentam elementos contrapostos como amor e temor, severidade e indulgência, desconfiança do homem e confiança em Deus, sentido do pecado e entrega à graça divina, pessimismo e otimismo em relação ao homem quanto à sua idade evolutiva e educabilidade.

(p.74)

17. Objetivo principal: Fazer “uma abordagem da presença da Congregação Salesiana em Campinas e sua dedicação à Educação nesta cidade desde 1897, com o estabelecimento de três colégios: o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, o Externato São João e a Escola Salesiana São José, procurando, também, traçar um paralelo entre Dom Bosco, idealizador das obras salesianas e Dom Nery, o bispo de Campinas que propiciou a instalação da congregação na cidade”.

Fazer “uma análise da presença dos salesianos em Campinas, das bases do pensamento e da Pedagogia salesiana e de sua proposta moral e ética, bem como da aplicação desse sistema pedagógico na cidade, através de obras diversificadas, destinadas cada uma delas ao atendimento de segmentos específicos da sociedade”. (resumo)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Documental

19. Fonte de coleta das informações: Obra de Dom Bosco, documentos da congregação salesiana (livros e atas) e reportagens de jornais locais.

20. Referencial teórico-metodológico: Analítico

21. Autores clássicos mais citados: São João Bosco, Vygotsky e Max Weber

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

- ADORNO, Sérgio, Os aprendizes do poder, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1988.
- AFONSO, Almerindo Janela, Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?, Porto, Ed. Afrontamento, 1992
- ALENCAR, Francisco e outros, História da Sociedade Brasileira, Rio de Janeiro-RJ, Ed. Ao Livro Técnico, 1979.
- ALMANAQUES DA HISTÓRIA DE CAMPINAS, 1908, 1912, 1913, Centro de Memória da Unicamp.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de, Escola de Dirigentes Paulistas, Campinas, tese de doutorado, Unicamp, aprovada em 12/03/99.
- ALMEIDA, Antonio José de, Modelos Eclesiológicos e Ministérios Eclesiais. In Revista Eclesiástica Brasileira, Vol. 48, Fasc. 190, pp. 310-352, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, Junho de 1988.
- ARIÉS, Philippe, História Social da Criança e da Família, RJ, LTC Editora, 1981.
- ARRUDA, Marina Patrício, Formação: uma responsabilidade social, in Revista Veritas, Vol. 43, PUC-RS, p. 27-34, Porto Alegre-RS, Dez. 1998.
- AUBRY, Joseph, Escritos Espirituais de São João Bosco, SP, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1981.
- ARAÚJO, José Carlos Souza, Igreja Católica no Brasil, S. Paulo, Ed. Paulinas, 1986.
- AZZI, Riolando, A organização da obra salesiana no Brasil, Vol I, II e III, SP, Ed. Salesiana, 1983.
- _____, A Crise da Cristandade e o Projeto Liberal, SP, Edições Paulinas, 1991.
- _____, A Igreja e o menor na História Social Brasileira. S. Paulo, Cehila-Ed. Paulinas, 1992.
- _____, Dom Antonio Joaquim de Melo, Bispo de São Paulo (1851-1861) e o movimento de reforma católica no século XIX. in Revista Eclesiástica Brasileira (35), pp. 683-701, fasc. 139, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1975.

- BATALHA, Cláudio H. M., "A identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): Atipicidade ou Legitimidade?", in Revista Brasileira de História, nº 23/24, p. 111-124, SP, ANPUH/Marco Zero, 1991/93.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, Estado e Educação Popular, SP, Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1974.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino, "Ide por todo o mundo..." A Província de São Paulo como campo de missão presbiteriana - 1869-1882 , Campinas, CMU Unicamp, 1996.
- _____, Igreja e Poder em São Paulo: Dom João Batista Correa Nery e a Romanização do Catolicismo Brasileiro (1908-1920), Tese de Doutorado-USP, S.Paulo, 1999, Mimeo.
- BEOZZO, José Oscar, A Igreja no Brasil – de João XXIII a João Paulo II, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1996.
- _____, "Irmandades, santuários e capelinhas de beira de estrada", in Revista Eclesiástica Brasileira, Petrópolis-RJ, 1977, Ed. Vozes, 37 (148), pp. 741-758.
- BENEDETTI, Luiz Roberto. Os santos nômades e o Deus estabelecido, SP, Ed. Paulinas, 1984
- _____, "O novo clero: arcaico ou moderno?", in REB-Revista Eclesiástica Brasileira, , Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1999.
- BOSCO, São João, 1815-1855. - Memórias do Oratório de São Francisco de Sales, SP, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1982.
- BOSCO, Terésio. Dom Bosco, Uma Biografia Nova, SP, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1995
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é Educação, SP, Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Educação - Agentes Formais e Informais, SP, Edit. Pedagógica e Universitária, 1985.
- CAPELATO, Maria Helena R., Multidões em Cena, Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo, Campinas, Papirus, 1998.
- CATÃO, Francisco. Religião e trabalho – monopólio do sagrado, SP, Ed. Best Seller, 1997.

- CERIZARA, Beatriz. Rousseau, a educação na Infância, SP, Ed. Scipione, 1990.
- COMBLIN, José, Situação histórica do catolicismo no Brasil. In Revista Eclesiástica Brasileira, (26), fasc.3, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1966.
- COMPÊNDIO DO CONCÍLIO VATICANO II (1962-1965), Documento "Gaudium et Spes", Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1978.
- CNBB-Conferência Nac. dos Bispos do Brasil- A Igreja Católica diante do Pluralismo Religioso no Brasil. Estudos nº 69, S.P., Ed. Paulinas, 1987.
- CHAPOLIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre, "A Instituição Escolar e a escolarização: Uma visão de conjunto", in Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade nº 47, CEDES-Campinas, Papirus, 1988.
- CHAUÍ, Marilena, O que é Ideologia, SP, Ed. Brasiliense, 1990.
- CURY, Carlos R. Jamil, Ideologia e Educação Brasileira, SP, Cortez Editora, 1988.
- DANIÉLOU, Jean & MARROU, Henri (orgs.) Nova História da Igreja. Petrópolis, Ed, Vozes, 1966.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos, Trabalho: A escola do trabalhador? Porto Alegre-RS, Tese de Doutorado, UFRS, 1993.
- EDUCAÇÃO S.J., Pedagogia Inaciana-uma proposta prática, SP, Ed. Loyola, 1991.
- EDUCAÇÃO S.J., Características da Educação da Companhia de Jesus, SP, Ed. Loyola, 1994.
- ELIAS, Norbert, O Processo Civilizador, Uma história de costumes, Vol.I, RJ, Jorge Zahar Editor, 1993.
- _____, O Processo Civilizador, Formação do Estado e Civilização, Vol. II, RJ, Jorge Zahar Editor, 1993.
- FAUSTO, Boris, História do Brasil, S.P., USP-FDE, 1999.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso Escolar, SP, Ave Maria, 1997.
- FOUCAULT, Michel, Vigiar e Punir, , Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1977.
- FREITAG, Bárbara, Política Educacional e Indústria Cultural, SP, Cortez Editora, 1989.

- GAIGER, Luiz Inácio e OLIVEIRA, Daniela de, "O movimento operário e a formação do trabalhador", in Revista Veritas, Vol. 43, PUC-RS, p. 27-34, Porto Alegre-RS, Dez. 1998.
- GASTALDI, Ítalo. Educar e Evangelizar na Pós-Modernidade. SP, Ed. Salesiana, 1995.
- GLEZER, Raquel, "São Paulo e a elite letrada brasileira no século XIX", in Revista Brasileira de História, nº 23/24, p. 19-30, SP, ANPUH/Marco Zero, 1991/93.
- GÓES, Moacyr de, De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964) uma escola democrática, RJ, Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- GOHN, Maria da Glória, "Educação não-formal no Brasil: anos 90", in Rev. Cidadania/Textos nº 10, Campinas, Nov. 97.
- HESSEN, Johannes, Filosofia dos Valores, S.Paulo, Livraria Acadêmica Saraiva e Cia, 1946.
- HUNT, Lynn, A nova história cultural. (A parada norte-americana- representações da ordem social do século XIX), RJ, Ed. Martins Fontes, 1996.
- INSPETORIA SALESIANA N. SRA. AUXILIADORA-SÃO PAULO, Projeto Educativo Pastoral Salesiano-Capítulo Inpetorial 1998- S.Paulo, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1999.
- ISAÚ, Manoel. Liceu Coração de Jesus - Cem anos de atividade de uma escola numa cidade dinâmica e em transformação, SP, Ed. Salesiana, 1985.
- _____, As escolas sob regime de internato e o sistema salesiano de educação no Brasil, Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo-USP, S.Paulo, Mimeo. 1999.
- KLEIN, Luiz Fernando, Atualidade Pedagógica Jesuítica, SP, Ed. Loyola, 1997.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de, De Piaget a Freud -A (Pisco)Pedagogia entre o conhecimento e o saber, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1996.
- LEÃO XIII (PAPA), Sobre a Constituição Cristã dos Estados ("Immortale Dei"), promulgada em 1885. Petrópolis-RJ, Ed, Vozes, 1946.
- LENHARDT, Gero, "Universalismo Burguês e a Escola Pública", in Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade nº 52, Campinas, CEDES-Papirus, 1996.

- LIBÂNIO, J. B. A volta à grande disciplina. S.P., Ed. Loyola, 1983.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo, A presença da Igreja no Brasil – 1500-1968, SP, Ed. Giro Ltda, 1977.
- _____, A Igreja Católica no Brasil e o Regime Republicano, SP, Ed. Loyola-CEPEHIB, 1990.
- _____, A Igreja Católica no Brasil República – Cem anos de compromisso (1889-1989), SP, Edições Paulinas, 1991.
- MADRUGA, Ana Paula Brasil Vaz, Cidadania em Construção: a proposta do pão dos pobres. In Revista Veritas, vol. 43, nº especial, Porto Alegre-RS, Edipucrs, 1998.
- MANFROI, José, Salesianos no Mato Grosso do Sul. FE/T/UFGMS/M313m, Mimeo, 1989.
- MANOEL, Ivan A., Igreja e Educação Feminina (1859-1919), S.Paulo, Ed. Fund. Unesp, 1996.
- MARCICAGLIA, Luis, (1958 Pe.SDB), Os Salesianos no Brasil: ensaio de crônica dos segundos vinte anos da obra de Dom Bosco no Brasil – 1904/1923, S. P. Ed. Salesiana Dom Bosco, 1966.
- MARIA, Júlio, A Igreja e a República, Brasília-DF, Ed. da Universidade de Brasília, 1981.
- MARIANO, Julio, Campinas de Ontem e Anteontem, Campinas, Ed. Maranata, 1970.
- MATOS, Henrique C. José. “Da “Rerum Novarum” (1891) à “Centesimus Annus” (1991): Cem anos de evolução da Doutrina Social da Igreja (uma abordagem histórica), in Revista Eclesiástica Brasileira, v. 51, nº 204, pp.771-802, dez.1991, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1991.
- MATTOS, Ilmar R. de, O tempo saquarema S.P.Hucitec, 1987.
- MEKSENAS, Paulo, Sociedade, Filosofia e Educação, SP, Ed. Loyola, 1994.
- METTS, Ralph E., Inácio Sabia - Intuições Pedagógicas, SP, Ed. Loyola, 1997.
- MICELI, Sérgio, A Elite Eclesiástica Brasileira, RJ, Ed. Bertrand Brasil, 1988.
- MIRANDA, Arilda Inês. A Educação Feminina durante o século XIX - O Colégio Florence de Campinas, 1863-1889. Campinas, CMU-Unicamp, 1997.

- MONOGRAFIA DO CURSO DE JORNALISMO 1987-PUCCAMP- A HISTÓRIA
TEATRO AMADOR EM CAMPINAS, Mimeo, Campinas, 1987.
- MONOGRAFIA HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS - RJ, IBGE, 1952.
- MOSER, Antonio e LEERS, Bernardino. Teologia Moral: impasses e
alternativas. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1989.
- NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do, “A formação do professor primário no
Estado de São Paulo – A Escola Normal de Campinas”, in Memórias da Educação-
Campinas, 1850-1960- Campinas-SP, Ed. Da Unicamp/Centro de Memória
Unicamp, 1999.
- NEGRÃO, Ana Maria Mello. Arcadas do Tempo, O Liceu Nossa Senhora
Auxiliadora-Campinas tece 100 anos de história. SP, DBA, 1997.
- _____, “Educar para a cidadania através de valores católicos-Liceu Salesiano Nossa
Senhora Auxiliadora”, in Memórias da Educação-Campinas, 1850-1960- Campinas-
SP, Ed. da Unicamp/Centro de Memória Unicamp, 1999.
- NOGUEIRA, J.C. Ataliba. Elogio Histórico de D. João Nery. Primeiro Bispo de
Campinas, Rio de Janeiro, Agir, 1945.
- OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro, “Catolicismo popular e romanização do catolicismo
brasileiro. In Revista Eclesiástica Brasileira, vol. 36, nº 141, Petrópolis-RJ, Ed.
Vozes, 1976.
- ORTIZ, Renato, Cultura Brasileira e Identidade Nacional, SP, Ed. Brasiliense, 1985.
- OTÁVIO, Benedito (org.) D. JOÃO NERY – 1º BISPO DE CAMPINAS – SAUDOSA
HOMENAGEM À SUA SANTA MEMÓRIA NO 34º ANIVERSÁRIO DE SEU
FECUNDO SACERDÓCIO (1863-1920), S.Paulo, Cardozo Filho & Cia, 1920.
- PALMISANO, Nicola, Um caminho de simplicidade - Dom Bosco e o “Sistema
Preventivo” relidos à luz da problemática de hoje, SP, Ed Salesiana, 1987.
- PANATTONI, Ferdinando, Histórico do Externato São João, Campinas-SP, Mimeo, 1960.
- PASTORE, José, Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil, SP, Edusp, 1979.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy, Em busca de uma outra História: Imaginando o
Imaginário, in Rev. Bras. de História, vol 15, nº 29, 99. 9-27, SP, 1995.

- PRADO JR, Caio, Formação do Brasil Contemporâneo.
- _____, História Econômica do Brasil, S.Paulo, Ed. Brasiliense, 1980, 24ª edição.
- PUPO, Benedito Barbosa, À margem da história de Campinas, Campinas-SP, Pref. Mun. Campinas, 1973.
- PUPO, Celso Maria de Mello, Campinas, seu berço e juventude, Campinas-SP, Publicação da Academia Campinense de Letras, 1969.
- REALE, Miguel, Filosofia do Direito, S.Paulo, Ed. Saraiva, 1982.
- REIS FILHO, Casemiro. A Educação e a Ilusão Liberal, SP, Cortez Ed., 1981.
- ROMANELLI, Otaíza O., História da Educação no Brasil (1930-1973), Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1978.
- ROMANO, Roberto, Brasil: Igreja contra Estado, S.Paulo, Ed. Kairós, 1979.
- ROSEMBERG, Fúlvia, "Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero", in Cadernos de Pesquisas, nº 96, p. 58-65, S.Paulo, fev.96.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. Ética - Caminhos da realização humana, SP, Ave Maria, 1997.
- SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro & NOVAES, José Nogueira. A Febre Amarela em Campinas (1889-1900). Campinas-SP, CMU/Unicamp, 1996.
- SEMEGHINI, Ulysses. Do Café à Indústria. Uma cidade e seu tempo. Campinas-SP, Ed. Unicamp, 1991.
- SILVA, Inês Amaro da, "Práticas de Formação do Trabalhador - resultados indicadores", in Revista Veritas, Vol. 43, PUC-RS, p. 27-34, Porto Alegre-RS, Dez. 1998.
- SIMSON, Olga R. de M. von (et alii). "A valorização da diferenciação sócio-cultural como fator de integração de estudantes em situação de risco" - discussão de uma experiência concreta - p. 01-20.(mimeo), Campinas, Nov. 1997.
- SOUZA, Rosa Fátima de, "A difusão da escola primária em Campinas", in Memórias da Educação-Campinas, 1850-1960 - Campinas-SP, Ed. Da Unicamp/Centro de Memória Unicamp, 1999.
- SCHWARCZ, Lília N., As barbas do imperador. S.Paulo, Cia. Das Letras, 1998.

- TANGERINO, Márcio R. P. Os impasses da prática política da Igreja Popular, SP, Paulus Ed., 1997.
- UHLE, Águeda B. Bittencourt, "Orozimbo Maia: Cultura e Política em Campinas no final do século XIX", in Revista Pró-Posições-Unicamp, nº 25, Campinas, Março 1998, Unicamp
- VITA, Luis Washington, Alberto Sales - Ideólogo da República, SP, Cia. Edit. Nacional, 1965.
- VV.AA. Memórias da Educação-Campinas, 1850-1960, Campinas-SP, Ed. Da Unicamp/Centro de Memória Unicamp, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente, SP, Ed. Martins Fontes, 1994.
- WEBER, Max, Estudos Reunidos sobre a Sociologia da Religião, S.Paulo, Ed. Globo, 1965.
- _____, A Ética Protestante e o espírito do Capitalismo, S.P., Ed. Pioneira, 1992.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa, Os agentes da instrução pública, in Revista Veritas, Vol. 43, PUC-RS, p. 27-34, Porto Alegre-RS, Dez. 1998.
- WERNET, Augustin, A Igreja Paulista no século XIX, A Reforma de D. Joaquim de Melo (1851-1861) S.Paulo, Ed. Ática, 1987.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:

Dom Bosco valorizava como metas a serem alcançadas pelo educando os chamados três "s", que mais tarde culminaram no tripé de sua pedagogia. O educando deveria almejar em sua vida em primeiro lugar a santidade. Era a condição para ser considerado pessoa de bem e, conseqüentemente querido por Deus. Era o caminho árduo e de luta para se livrar diariamente dos vícios e dos desmandos da vontade, buscando atingir a perfeição. Em seguida, havia a preocupação com a saúde, que implicava nos cuidados com o corpo e com a preservação da vida no seu aspecto físico, material. O terceiro "s" dizia respeito à sabedoria. Após o bem estar espiritual e físico, o caminho estava aberto para a o engrandecimento humano. Teria destaque no mundo e na vida aqueles que conseguissem alcançar a sabedoria.

24. Conclusão principal:

Diante de todo este quadro, percebe-se que a Igreja Católica não só facilitou, mas ofereceu também meios para que as mais diversas iniciativas educacionais viessem a se tornar congregações religiosas, como forma de assegurar, pela educação, a formação de uma sociedade fundada em valores morais definidos pela Igreja. Estes fundadores de congregações foram precursores e realizadores de uma nova proposta de sociedade, marcada pelos conceitos e valores morais aos quais a Igreja acreditava e entendia como necessários à formação daquela sociedade. Assim, Dom Bosco e a congregação salesiana, que tinham uma postura moral conservadora, também serviram de instrumentos para a realização deste projeto de sociedade desejado pela Igreja que teve seu auge no século XIX. (p.71)

No período em que os salesianos se instalam em Campinas, no início do regime republicano, a oferta de escolaridade por parte do governo era muito precária. Lentamente vão sendo criados os grupos escolares na cidade, mas que são insuficientes para atender à demanda. Era, portanto, de interesse dos republicanos aceitar quaisquer iniciativas no campo educacional como forma de dar visibilidade à sua preocupação com a educação.

Diante deste panorama e da necessidade que o projeto salesiano em Campinas prosperasse, os salesianos fazem opção pela educação das elites. Estas dariam o retorno econômico necessário à solidificação de suas obras. Na verdade, em toda sua história em Campinas, as escolas salesianas dedicaram-se à educação das famílias ricas e médias. Ainda que, nos documentos oficiais constasse a preocupação da congregação em ser fiel à proposta de Dom Bosco, isto quase nunca foi possível.

A presença salesiana em Campinas logo de início teve uma grande preocupação com a divisão dos espaços educacionais da cidade. O Liceu Nossa Senhora Auxiliadora representou a opção que a congregação faz pela educação das elites. De início os padres percebem que a educação para as artes e ofícios sofriam grande rejeição, então era necessário especificar o tipo de educação e de educando que deveria ser aluno do Liceu.

Percebe-se uma separação nítida que a congregação faz dos tipos de alunos para cada obra, sem perder de vista o interesse de estar presente nos diferentes espaços.

(p.129)

25. Críticas a outras teorias: não apresenta

Ficha nº	09
1. Autor: SOUZA, Jean Carlos de	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Jogo e esporte: um paradoxo moral	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Psicologia 2.Educação física 3. Condições morais 4. Esporte 5.Jogo	
6. Ano de defesa: 2002	
7. Orientador: Valério José Arantes	
8. Área de estudo: Psicologia Educacional	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Os objetivos da presente pesquisa consistiram em verificar o sentimento de cooperação subjacente a praticantes de futebol e a partir dos resultados obtidos, aventar os alcances educacionais e suas possíveis distorções no contexto deste esporte. Foram estudados 22 sujeitos do sexo masculino, com idade entre 13 e 15 anos, na cidade de São José do Rio Preto-SP, que compunham dois grupos distintos, sendo um denominado de Grupo A, formado por 11 sujeitos integrantes de uma equipe de futebol que disputava o campeonato paulista da categoria na primeira divisão e um outro grupo, intitulado de B, configurado por 11 sujeitos, alunos de uma escola do ensino fundamental, tendo na mesma o futebol como meio de lazer fora do horário de aula. Todos os sujeitos foram submetidos a uma entrevista, norteada pelos princípios do método clínico piagetiano em que na mesma eram apresentados cinco dilemas que versavam, em sua essência, a respeito de hipotéticas situações que comumente são vivenciadas em uma partida de futebol e que, por sua vez, poderiam gerar escolhas a favor ou contra a cooperação. A análise e interpretação qualitativa dos dados permitiram configurar que os sujeitos, apesar de pertencerem a grupos distintos de prática de futebol, apresentavam julgamentos morais semelhantes para um mesmo dilema, a ponto de caracterizar dois tipos divergentes de cooperação, quais foram a cooperação intergrupal e a intragrupal. Na cooperação intergrupal pode ser percebido um contexto que foi denominado de microcooperativo por destoar de uma moral efetiva, em outras palavras, que fosse regulada pelos princípios da reciprocidade e do respeito mútuo e, em contrapartida, na cooperação intragrupal ficou caracterizado um ambiente designado de macrocooperativo por conta de uma comunhão de valores partilhados pelos membros de um mesmo grupo. Pode-se inferir, de acordo com os resultados obtidos, que dentre um amplo complexo de variáveis que afetavam o julgamento moral dos sujeitos, a figura do adulto no papel de professor/treinador teve uma significativa influência sobre as ações dos entrevistados, assim como configurar a pungente necessidade de conformidade de idéias e formação de identidade grupal, inerente ao período de vida entre a puberdade e a fase adulta.	
11. Definição do problema: de que maneira o jogo e o esporte mais podem contribuir na edificação de valores morais	
12. Questão principal: até que ponto o ambiente esportivo influencia realmente na moralidade dos sujeitos praticantes: “qual a influência do ambiente no desenvolvimento moral?”(p.24)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Quais os sentimentos de interações intergrupal e intragrupal entre os praticantes de futebol?	
14. Concepção de ética: cooperação baseada na autonomia: “ (...) só a partir do momento que a cooperação se estabelece que se pode dizer que vigora uma lei efetivamente moral (...)” (p.29)	
15. Relação ética e política: relação de antagonismo: “Mais preocupados com os aspectos cotidianos, os romanos não se interessavam por uma abordagem filosófica que discutisse questões abrangentes. Mais pragmáticas e vazias, as discussões estavam dirigidas particularmente para as ações de cunho político”. (p. 8)	
16. Concepção de educação: o autor traz um histórico sobre as teorias educacionais, citando inúmeros autores, mas em poucos momentos se coloca. As poucas vezes em que se posiciona parece crer que o sentido da educação é formar cidadãos. É também adepto das teorias de Piaget. Simpatizante do escolanovismo, especialmente Pestalozzi.	
17. Objetivo principal: verificar o sentimento de cooperação subjacente aos sujeitos que praticam esportes: “Os objetivos da presente pesquisa consistiram em verificar o sentimento de cooperação subjacente a praticantes de futebol (...)”	
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa	

19. Fonte de coleta das informações: método clínico (entrevistas)
20. Referencial teórico-metodológico: Psicologia genética de Piaget.
21. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação: Piaget, Aranha, Huizinga, Brenelli, Moreno, Medina, Barbieri, Santim, Brotto.
22. Autores clássicos mais citados:
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: O homem é um ser social, criativo e espontâneo (especialmente nos primeiros anos de vida), possui uma unicidade existencial e deve ser encarado de forma sistêmica.
24. Conclusão principal: só quando se estabelece a cooperação é que vigora a lei moral no esporte, fato cada vez mais raro, já que, na opinião do autor, o esporte é uma distorção histórica do jogo: “(...) as características principais do esporte, vinculam-se a princípios políticos e econômicos, que, como efeito social, trazem a violência e a tensão(...)” (p. 38)
25. Críticas a outras teorias: não identificadas

Ficha nº	10
1. Autor: TESSER, Gelson João	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNICAMP – Pós-graduação em educação.	
5. Palavras-chave: 1.Habermas, Jürgen, 1929- 2.Ética 3. Educação 4. Teoria crítica 5.Filosofia.	
6. Ano de defesa: 2001	
7. Orientador: Pedro L. Goergen.	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação.	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: O presente trabalho procura trazer à tona tópicos da Teoria Crítica de Jürgen Habermas, que julgamos relevantes e significativos para a evolução cultural dos sujeitos, que participam de argumentações intersubjetivas processuais. O mundo globalizado exige o livre intercâmbio das informações científicas, epistêmicas e filosóficas, com base numa comunicação livre em todas as direções entre os saberes e a opinião pública. Deste modo, os conceitos de Teoria da Ação Comunicativa e o de Ética Discursiva podem ser levados em consideração pelos membros de uma “comunidade de comunicação” para orientar suas ações com pretensões de validade. A sociedade deve constituir-se como “sociedade civil” num quadro constituído de liberdades de comunicação. Face aos sistemas dos saberes diferenciados, o pensamento filosófico de Habermas, representa o interesse do “mundo da vida” emancipado, por intermédio das estruturas, as quais são reunidas e articuladas no âmbito do agir comunicacional. No agir orientado para o acordo, apresentam-se, implicitamente, desde sempre, as pretensões de validade universais. O paradigma do entendimento forma através da linguagem o pano de fundo dos processos de aprendizagem, onde o sujeito não é mais mero observador, mas assume a condição de ator, participante. Portanto, o “agir comunicativo” aponta para uma argumentação na qual os participantes justificam suas pretensões de validade perante um auditório sem fronteiras.	
11. Definição do problema: (necessidade) “O mundo globalizado exige (necessita) o livre intercâmbio das informações científicas, epistêmicas e filosóficas, com base numa comunicação livre em todas as direções entre os saberes e a opinião pública” (Resumo).	
12. Questão principal: Quais as ‘possíveis contribuições da Teoria Crítica de Jürgen Habermas que possam servir de base referencial para uma reflexão filosófica sobre o fenômeno pedagógico e educacional. (p.4).	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Não explicita nenhuma, entretanto os capítulos se pautaram por algumas supostas indagações: a) quais os fatos que se destacam na vida do autor e as obras que servem de referência à reflexão filosófica sobre a Pedagogia e a educação?; b) o que Habermas entende por filosofia, teoria crítica e hermenêutica; c) Quais os fundamentos <i>a priori</i> da Ética Comunicativo- Discursiva, postulados por Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas, como possíveis pressupostos de validação da ética discursiva. d) Quais os elementos compreensivos da Ética como o princípio da comunicação transparente; e),Quais as contribuições da Teoria Crítica de Jürgen Habermas para a pedagogia e a educação;f) quais a contribuições da Teoria da Ação Comunicativa, para a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, como referência dos entendimentos intersubjetivos e consensos alcançados racionalmente e discursivamente (introdução, p. 4)	
14. Concepção de ética: (p.2) “A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia. Nela se ligam idéias “éticas” e “morais”. Se for verdade que nas questões “éticas” nós procuramos obter clareza sobre quem nós somos e quem nós gostaríamos de ser, e que nas questões “morais” nós gostaríamos de saber o que é igualmente bom para todos, então é possível afirmar que na conscientização emancipatória as idéias morais estão conectadas a uma nova autocompreensão ética”. (p.4)“Pretendemos, com esta tese, configurar a dimensão ética, do ponto de vista habermasiano, denominada Ética do Discurso, basicamente ancorada na Teoria da Ação Comunicativa, procurando destacar tópicos e possíveis contribuições da Teoria Crítica de Jürgen Habermas que possam servir de base referencial para uma reflexão filosófica sobre o fenômeno pedagógico e educacional”. (p.4) “O quarto capítulo compreende a Ética como o princípio da comunicação transparente, orientada pela	

teoria do discurso para se chegar aos entendimentos mediados lingüisticamente, argumentativamente e com pretensões de validez do “agir” dos agentes pertencentes a uma comunidade de comunicação”.

(p.26) “Habermas elabora a Teoria da Ação Comunicativa, que serve como suporte para a Ética do Discurso e se fundamenta na razão comunicativa processualmente construída entre os sujeitos que buscam cooperadamente a verdade. Ele configura o postulado de que todas as ações humanas como “preparar aulas, conferências, lições, etc.” devem se referir a um processo de aprendizagem “compartilhada” interdisciplinarmente”.

(p.45) “Na visão de Habermas, a filosofia pode contribuir em muito para o encontro intercultural, graças ao seu potencial de autocrítica. Mas, para que tal papel possa ser desempenhado com esmero, a filosofia terá que aprender a dialogar com as outras ciências, culturas e métodos interdisciplinares e pluriculturalistas, que incluem as perspectivas do direito, da educação, da história e da ética”.

(p.57) “(...) vimos que a filosofia, a teoria crítica e a hermenêutica habermasiana são importantes como uma aproximação para entender melhor a tentativa de fundamentação da ética comunicativo-discursiva”.

(p.57) “Historicamente, a ética do discurso foi fundada por Karl-Otto Apel na década de 70 e ulteriormente retomada por Habermas. O contexto histórico-filosófico que provocou o surgimento de uma ética do discurso é dado fundamentalmente por dois fatores que exigem uma nova reflexão ética sobre o desenvolvimento atual da história da humanidade”.

(p.57) “A ética do discurso, particularmente na forma que ela adquiriu através de Apel e Habermas, é, entretanto, discutida em todo o mundo e merece, já por isto, uma análise. A ética do discurso ou comunicativa é um fenômeno especificamente alemão, do fim dos anos 60 e 70”.

(p.58) “Portanto, a ética do discurso é a tentativa de estruturar uma teoria da racionalidade amparada naquilo que Apel e Habermas chamam de “razão comunicativa”, a qual não é apenas uma denúncia contra a “razão instrumental”, mas uma proposta de uma ética do “viver bem”, da “felicidade” e da “solidariedade” entre indivíduos capazes de linguagem e ação”.

(p.62) “A fundamentação da ética poderá então ser buscada no a priori da comunidade de comunicação, como condição de possibilidade e de validade de todas as ações humanas e argumentações”.

(p.64) “No processo da Ética do Discurso, Habermas defende a idéia de que argumentar é uma tarefa eminentemente comunicativa. Por isso, o discurso intersubjetivo é, para ele, o lugar próprio da argumentação. Habermas denomina de regras pragmáticas as regras da linguagem que fazem, especialmente, parte da comunicação e sobretudo do discurso”.

(p.67) “A Ética do Discurso amplia as dimensões comunicativas a partir de pressupostos argumentativos”.

(p.71) “Neste processo, a Ética do Discurso objetiva construir relações comunicativas, participativas, solidárias, em que os atores são responsáveis pela ação, que orienta seu agir por pretensões de validez; aqui a **linguagem** é o principal “meio” de integração social. Os sujeitos dotados de capacidade de linguagem e de ação só se constituem como indivíduos na medida em que, enquanto elementos de uma determinada comunidade lingüística, crescem num universo partilhado intersubjetivamente. É o discurso argumentativo que possibilita a fundamentação da universalidade, da responsabilidade e da solidariedade da conduta humana.

(p.73) “No conceito geral de ética predomina a idéia de razão prática que pode ser considerada a diretriz desta área da filosofia. Por isso, a ética acaba sendo a ciência do *ethos*, a ciência da razão prática”.

(p.75) “O paradigma ético de Habermas, chamado de Ética do Discurso, está filosoficamente ancorado na Teoria da Ação Comunicativa, e no *telos* desta argumentação está dada a intencionalidade da restauração do consenso, entendimento através do processo discursivo, que se consolida na compreensão mútua entre os sujeitos comunicativos”.

(p.79) (...) “Habermas pretende mostrar que é possível, ainda nos dias de hoje, estabelecer relações de caráter ético, como uma tentativa de olhar além das ideologias e das visões de mundo sistematicamente distorcidas, submetendo estas visões a um severo julgamento intersubjetivo (...)”.

(p.82) “A Ética do Discurso de Habermas se ajusta no processo comunicativo, de ordem cognitiva, universalista e formalista, visto que os conteúdos têm um teor cognitivo e uma pretensão de validade universal”.

(p.84) “Toda ética, doravante discursiva, para que prospere, depende em muito das competências cognitiva, racional, hermenêutica e comunicativa e do desempenho dos participantes para agir de maneira autônoma, com intenção manifesta visando ao entendimento mútuo, lingüisticamente compartilhado intersubjetivamente”.

(p.85) “A ética habermasiana passa a ser significativa pelo fato de motivar e suscitar o engajamento concreto e participativo do cidadão no processo da discussão intersubjetivamente partilhada, na comunidade de comunicação ideal, com base num entendimento obtido através do discurso”.

(p.87) “Segundo Habermas, a raiz da ética e a evolução da espécie humana dependem da interação, “da

comunicação lingüística cotidiana”; das interações intersubjetivas das pessoas pertencentes a uma comunidade de comunicação”, pois “a partir dessas interações intersubjetivas, instaura-se a meta da emancipação, de uma vida melhor, vida boa”.

(p.98) “Na ótica de Habermas, a eticidade da educação compreende um processo aberto de construção e reconstrução infinita das ações comunicativas. A eticidade está implícita em todo o processo educativo, seja ele formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento traz no seio de sua realização um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade de vida boa e justa de todos os seres humanos”.

15 Relação ética e política:

(p.24) “Os textos de Habermas vão além das facções político-ideológicas; eles refletem o contexto do mundo da vida, do qual todos nós fazemos parte, independentemente de “rótulos” e legendas. “Me dirijo a escritores, críticos, artistas, cientistas sociais e filósofos alemães”.

(p.93) “Conforme KANT, existem duas atividades extremamente complexas que demandam cuidados especiais: a educação e a política. “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”.

16. Concepção de educação:

(p.88) “O significado da expressão “emancipação” para ele tem o seu lugar no âmbito do intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, ele se refere a transformações descontínuas na autocompreensão prática das pessoas”.

(p.91) “(...) faremos uma abordagem sobre a educação na perspectiva de Kant, que culminará na moralidade, e na perspectiva de Habermas, que culminará na Ética do Discurso relacionada com a Teoria da Ação Comunicativa”.

(92) “Para KANT, a educação é um processo de aperfeiçoamento da natureza humana. O homem é a única criatura que precisa ser educada por necessitar de cuidado na infância (a conservação, o trato), de disciplina e de instrução formal. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo”.

(p.93) “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e em conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino”.

(p.94-95) “A educação afirma-se como o lugar desse nascimento do homem, nascimento pelo qual só o homem pode ser considerado responsável; porém, a educação é um processo no qual intervém um educador, e assim, o educando, numa relação subjetiva e intersubjetiva, aprenda com os outros homens. Neste contexto, estabelece-se a relação com a Teoria da Ação Comunicativa, embora seja difícil falar de um conceito de educação e Pedagogia segundo Habermas, porque até o presente momento ele não escreveu uma obra específica sobre educação”.

(p.95) “Neste sentido, podemos dizer que a educação não é instrumento, assim como também não é a produção de uma ação exitosa. Sua diferença básica não se encontra na relação meio-fim (à qual se vincula a idéia de uma ação tecnológica e instrumental), mas na diferença entre ação e processo, bem como racionalização e emancipação. Sem o processo de racionalização não haveria uma emancipação libertação e também não haveria possibilidade de diálogo livre de dominação sem a Teoria da Ação Comunicativa”.

(p.97) “Para Habermas, a educação enquanto práxis comunicativa depende de uma sociedade que opere com regras pragmáticas e que não as exclua por processos autoritários, ou seja, depende de uma sociedade moderna que promova os processos argumentativos, realidade ainda bastante obstaculizada na sociedade brasileira pelas mais variadas formas de violência contra a pessoa. A saída apontada por Habermas para sanarmos estes problemas é a descolonização do mundo da vida”.

(p.99) “A proposta pedagógica de Habermas da eticidade educacional possibilita a formação de um ser humano mais flexível capaz de começar por uma profissão e adaptar-se a outra, com competência de aprendizagem permanente, interagindo com a realidade transformando-a continuamente; um ser humano criativo capaz de construir opções infinitas para uma cidadania globalizada, na qual se realize um desenvolvimento sustentável que satisfaça as necessidades das gerações presentes sem sacrificar as gerações futuras, que promova qualidade de vida sem comprometer a sustentabilidade dos ecossistemas, que transforme as relações de gênero e que estimule a vida comunicativa e a cidadania. Portanto, a Ética do Discurso e a Teoria da Ação Comunicativa,

nesta perspectiva, constituem-se como princípios da formação humana que podem ser considerados como alicerces sobre os quais se assentam as teorias pedagógicas e as práticas educacionais no contexto do mundo da vida”.

(p.103-104) “A educação é então concebida como um “aprender a aprender”, com a mediação do discurso democrático; uma vez partilhado e socializado intersubjetivamente, os educandos constroem o saber e a si mesmos dentro dos contextos de ação comunicativo-interativa”.

(p.106) “Habermas não elabora em si uma teoria pedagógica, “eu não tenho em mira uma desesperada e subcomplexa teoria da aprendizagem; e nem mesmo a teoria do jogo”, mas podemos deduzir que o desenvolvimento cultural e a renovação dos saberes podem ser ampliados a partir da Teoria Crítica, da Teoria do Discurso, da Teoria da Ação Comunicativa e da Ética do Discurso, que são os conceitos-chaves de sua filosofia”.

17 Objetivo principal: (p.1) “Este estudo propõe-se a refletir sobre a ética e a educação tendo como fundamento a Teoria Crítica de Jürgen Habermas”.

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Análise de textos,

19 Fonte de coleta das informações: Recente obra filosófica e sociológica de Jürgen Habermas, que reformula a noção de teoria crítica.

20. Referencial teórico-metodológico: (p.3) “A teoria proposta por Habermas, por estar apoiada numa teoria hermenêutica macroscópica, tem a vantagem de apresentar uma perspectiva centrada num conceito de razão comunicativa, que permite interpretar a sociedade como um complexo simultâneo de valores culturais do qual fazemos parte. A Teoria Crítica de Habermas possibilita a auto-reflexão dos grupos sociais nos contextos históricos para o desembaraçamento das questões, da construção e reconstrução dos processos argumentativos. A Teoria Crítica se sedimenta na Teoria do Discurso de pretensões de validade, culminando na Teoria da Ação Comunicativa, sendo que, neste sentido, o agir comunicativo aponta para uma argumentação, na qual os participantes justificam suas pretensões de validade perante um auditório ideal sem fronteiras”.

(p.10) “Habermas defende o ponto de vista de que o problema dos fundamentos – o problema de construir uma base normativa bem fundamentada para a teoria crítica – tem solução e procurou desenvolver os alicerces filosóficos da Modernidade. Esse projeto envolve a reconstrução filosófica, a inseparabilidade entre a teoria e a prática. O seu objetivo último é criar um quadro geral dentro do qual um grande número de abordagens aparentemente competitivas das ciências sociais se possam integrar: entre elas estão a crítica da ideologia, a teoria da ação, a análise dos sistemas e a teoria da evolução social”.

(p.13) “A proposta habermasiana envolve, pois, uma descrição pragmática da linguagem como instrumento de comunicação, que repousa, por sua vez, sobre uma análise da integração social, a partir da linguagem consensual. A contribuição específica de Habermas consiste em mostrar, sobre essa base empírica, como a situação comunicacional cria, só pela sua existência, as condições de um debate autêntico”.

(p.27) “Habermas é um filósofo radical, ao enfatizar a relevância da Teoria Crítica emancipatória ancorada na Teoria da Ação Comunicativa, que é o início de uma teoria social com potencial de autocrítica e de validação da verdade”.

(p.28) “Habermas defende a posição da construção da validade de argumentos universais necessários como parte do agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo”.

(p.29) “Portanto, Habermas defende o paradigma comunicativo-lingüístico democrático, partilhado intersubjetivamente e interdisciplinarmente, que reflete o contexto do mundo da vida e assume o compromisso com a verdade consensual argumentativa e da publicidade do diálogo como meio para se chegar ao entendimento”.

(p.46) “Habermas propõe uma saída gloriosa para a filosofia, que se articula no âmbito da Teoria do Agir Comunicativo como esfera concreta de diálogo crítico-coerente”.

(p.47) “A filosofia e a teoria crítica convergem entre si, embora, a Teoria Crítica proposta por Jürgen Habermas seja concebida como prática que indica as possibilidades da auto-reflexão e orienta as ações. Ela serve, de um lado, para ilustrar os participantes de um processo discursivo e, de outro, para desmascarar as distorções comunicacionais”.

(p.48) “Podemos conceber a Teoria Crítica a partir do escopo fundamental de contribuir para o surgimento de uma sociedade mais participativa, discursiva e democrática. Toda a filosofia habermasiana está impregnada de

interesses éticos emancipatórios, concentrada nas características universais e gerais da ação comunicativa, afirmando que estas fornecem uma base mais defensável para a Crítica Social”.

(p.49) “A hermenêutica habermasiana implica na “participação dos sujeitos” e “não na mera observação” dos processos comunicativos de uma situação de fala e dos proferimentos lingüísticos e a compreensão dos processos lingüísticos pelo fato da comunicação significativa passar a ser o *medium* do entendimento.

(p.50) “Neste processo de interpretação hermenêutica, a filosofia assume a condição de mediadora na construção e reconstrução das idéias”.

(p.51) “A hermenêutica, para Habermas, é parte da ação comunicativa, sendo entendida como a arte de compreender e interpretar criticamente o universo discursivo. As interpretações dependem das competências e das situações históricas dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo”.

(p.52) “A compreensão hermenêutica contribui para a formação dos sujeitos que partilham de comunicações vivenciadas intersubjetivamente. Assegura a intersubjetividade e apreende as interpretações da realidade, com vistas a uma compreensão mútua”.

(p.53) “A Interpretação implica no entendimento do mundo como um todo e de tudo o que faz parte da realidade. Neste contexto, a filosofia tem um papel de mediação, de interpretação e de reconstrução dos processos comunicativo discursivocotidianos e todo este processo tem como pretensão a validade”.

20. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação:

ARISTÓTELES. **A ética de Nicômaco**. Tradução de: Cássio M. Fonseca. São Paulo: Antena Editora, 1950. p. 83.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998. p. 61.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNimep, 1996. p. 11.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Tradução de: Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. p. 18.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón tencionalista**. Versión castelana de: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987. v. 2, p. 124.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de: Ana Maria Bernardo e outros. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. p. 87.

HABERMAS, J. **Direito e democracia entre facticidade e validade**. Tradução de: Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 2, p. 50-51.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução de Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p. 32.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s.d. p. 88.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Traducción de: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989. p. 148.

HABERMAS, J. **Ensayos políticos**. Traducción de Ramón Garcia Cotarelo. Barcelona: Impreso em Horope S/A Recared, 1997. p. 219.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Tradução de Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. p. 107.

HABERMAS, J. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 292-293.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 165.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 287.

HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de: Vermireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p. 39.

HABERMAS, J. **Perfiles filosófico-políticos**. Versión Castelana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987. p. 13.

HABERMAS, J. **La Inclusión del outro: estudios de teoría política**. Tradução de: Juan Carlos Velasco Arroyo. p. 86, 94 e 99.

HABERMAS, J. **Teoría y praxis: estudios de filosofía social**. Traducción de: Salvador Torres. Madrid:

Editorial Tecnos, 1987. p. 301-308.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de: Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987. p. 93-94.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 103-104.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 186.

HABERMAS, J. **La lógica de las Ciencias Sociales**. Traducción de: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Tecnos, 1988. :p. 281, 396 e 492.

HABERMAS, J. **A constelação pós-nacional: ensaios políticos**. Tradução de: Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001. p. 12.

HABERMAS, J. **Direito e moral**. Tradução de: Sandra Lippert. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. , p. 56.

HABERMAS, J. **Textos y contextos**. Traducción de: Manuel Jiménez Redondo. Bracelona: Editorial Ariel S/A., 1996. p. 173.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. Tradução de: Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 562.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática** as conseqüências sociais da segunda Revolução Industrial. 4.ed. São Paulo: Universidade Paulista; Brasiliense, 1995, p. 15.

21. Autores clássicos mais citados:

(p.11) “Habermas é tido hoje como um dos mais importantes pensadores alemães do pós-guerra. Ele continua com seu objetivo de analisar a estrutura das sociedades tardocapitalistas e das formas de atuação política nelas previstas”.

22. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:

(p.3) “Fica claro aqui que a comunicação, a argumentação, o discurso e a linguagem são os pressupostos fundamentais da ética habermasiana”.

(p.19) “O paradigma habermasiano é construído procedimentalmente no discurso continuado. Em **Direito e democracia** afirma que “O novo paradigma submete-se às condições de discussão contínua, cuja formulação é a seguinte: na medida em que ele conseguisse cunhar o horizonte da pré-compreensão de todos os que participam, de algum modo e à sua maneira, da interpretação da constituição, toda transformação histórica do contexto social poderia ser entendida como um desafio para um reexame da compreensão paradigmática do direito”.

(p.27) “O autor vem procurando desenvolver uma filosofia que implica a participação ativa dos sujeitos através da forma comunicativa, da formação discursiva da vontade e da opinião, mediados pela linguagem, circunscrita no mundo da vida, constituída democraticamente no processo participativo”.

23. Conclusão principal:

(p.129) “A importância da Teoria Crítica de Habermas demonstra-se pelo grande volume de estudos, trabalhos, teses, livros, interpretações e críticas que se posicionam a favor ou contra Habermas. No nosso estudo não tivemos por meta criticar o autor, mas sim apontá-lo como um dos maiores filósofos alemães vivos, que possivelmente entrará na história como um dos mais comentados pensadores do século XX, buscando aproveitar algum aspecto de seu pensamento para iluminar e enriquecer o debate éticoeducativo”.

(p.131) “O que Habermas nos permite desvendar é a necessidade de entender o universo educativo como um espaço no qual os sujeitos, através da linguagem e seus símbolos, entrem em diálogo e construam consensos. Isso significa um retorno à idéia de comunidade, não ao mito da comunidade, mas no seu sentido de relações face a face nas quais os seres humanos refletem, dialogam e projetam o desenvolvimento da vida segundo o reino da necessidade, da arte e da ética, não mais egoísta, mas perguntando sobre suas finalidades e meios que envolvem todas as sociedades e seu contexto, meio ambiente e sua cultura. Nada impede que os sujeitos possam racionalmente relacionar-se entre si, admitindo suas diferenças e participando, com competências argumentativas, da vida comunitária, construindo relacionamentos comunicativos livres de coação indicados na situação de fala ideal mediada pela interação comunicativa entre os atores”.

(p.131-132) “A questão da ética na educação está interligada à relação entre a ciência e a ética da modernidade.

Na modernidade, com a cientificização e tecnificação das ciências, a reflexão ética foi expulsa. Por isso, é necessário desconstruir a razão instrumental ou reconduzi-la às suas dimensões convenientes para devolver ao projeto da modernidade a razão comunicativa. Essa desconstrução passa, segundo Habermas, pela crítica à razão técnico-científica através dos elementos emergentes da crítica marxista e por meio da psicanálise, da auto-reflexão, do sujeito autônomo, individual, egoísta, munido de uma razão instrumentalizada. Os caminhos dessa desconstrução dos desvios da razão encontram sua fundamentação nos próprios instrumentos de crítica nascidos das contradições do sistema desconectado com o mundo da vida”.

(p.133) “A emancipação dá-se através da formação permanente de recursos humanos, do incentivo ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, da preparação da sociedade, não apenas para acompanhar as mudanças tecnológicas que estão ocorrendo no país e no mundo, mas, principalmente, a partir de uma educação ancorada nos princípios da Teoria da Ação Comunicativa. Hoje, todas as coisas se constroem com muita inteligência, criatividade, preparação e cooperação cultural e estes atributos dependem do esforço pessoal de cada indivíduo e de toda humanidade”.

(p.133) “Através do estudo dos principais textos de Jürgen Habermas, podemos constatar que o paradigma proposto pelo autor é o de uma discussão contínua na qual todos os que participam da comunidade de comunicação articulam a possibilidade da emancipação. A Teoria Crítica, a partir da ótica de Habermas, vai sendo constituída na medida em que os atores participam dos processos discursivos. O autor constrói a sua filosofia dentro de um contexto de conhecimentos interdisciplinares e da busca cooperativa da verdade”.

(p.137) “O processo formativo depende das condições de diálogo entre os agentes comunicativos. Nesse processo de formação somos atores e críticos duma mesma experiência, por isso HABERMAS diz que aprendemos com os argumentos e os contraargumentos, ou seja, no *medium* do discurso. Mediante esse fundamento do discurso, o professor pedagogicamente prudente pensa e age criticamente com base nos princípios da Ética do Discurso e da Teoria da Ação Comunicativa”.

Ficha nº	11
1. Autor: ARAÚJO, Luciana Aparecida de.	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: A linguagem e a moralidade na construção do “eu”	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Linguagem 2.Moralidade 3.Interação sócio-linguística 4.Individuação	
6. Ano de defesa: 2005	
7. Orientador: Clélia Aparecida Martins	
8. Área de estudo: Ensino da educação brasileira	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Tratar da linguagem e da moralidade na constituição do eu implica estabelecer uma interação entre sujeitos de uma mesma comunidade lingüística e o seu entorno sociocultural. Desse modo, tanto a linguagem como a moralidade somam-se e se entrelaçam na construção de si mesmo e na dos outros, uma vez que eu construo o outro, e estes me constroem, por meio da comunicação. No entanto, para que as condições ideais de comunicação se realizem, faz-se necessário estabelecer uma dimensão ética no mundo da vida, bem como na socialização dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, se o percurso da constituição do eu nasce e se desenvolve no mundo da vida, então tudo o que o auxilia há de ter uma aplicação ética necessária à socialização, ao mesmo tempo que à constituição do eu tudo integra. Busca-se compreender as teorizações realizadas por Jürgen Habermas e George Herbert Mead acerca do papel da linguagem como medium da socialização, e verificar até que ponto o paradigma habermasiano da linguagem pode servir de referencial para a análise da construção da intersubjetividade humana, propiciada pelos contos infantis. Acredita-se que, somente conhecendo o universo simbólico da criança, é possível oferecer contribuições àqueles que trabalham com a formação e o desenvolvimento humano, que se preocupam com o processo do auto-conhecimento e da autonomização. Desse modo, negligenciar os contos infantis durante o processo de formação da criança significa ignorar uma parte do seu próprio eu infantil. Daí a necessidade de fazer das narrativas infantis um complemento desta pesquisa.	
11. Definição do problema: “A escolha do tema para investigação em nível de doutorado, no âmbito da educação, decorreu de inúmeros questionamentos acerca da necessidade de se considerar o inconsciente da criança e seu universo simbólico no processo de aprendizagem escolar.”(p.13). “Acredita-se que, somente por meio do conhecimento do universo simbólico da criança, é possível prover uma consistente contribuição àqueles que trabalham com a formação e o desenvolvimento humano, contudo não tencionam transformar a escolarização em um espaço de molduragem de mentes; ao contrário, projetam-na como oportunidade de auto-conhecimento e de autonomização”. (p.14)	
12. Questão principal: Quais os embates teóricos realizados por Jürgen Habermas e George Herbert Mead acerca do papel da linguagem como ‘medium’ da socialização? (p.16)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Até que ponto o paradigma habermasiano da linguagem pode servir de referencial para a análise da construção da intersubjetividade humana, propiciada pelos contos infantis? (p.16)	
14. Concepção de ética: “O significado da individualidade deve ser esclarecido, segundo Habermas (1990, p.202) tendo em vista a auto-compreensão ética de um sujeito, primeira pessoa, que se relaciona com uma segunda pessoa. Somente um sujeito que reconhece perante si mesmo e os outros, quem ele é e quem gostaria de ser, é que pode assumir um conceito de individualidade que vai além da mera singularidade. (...) (p.73). “A ética apresenta como única regra a de que um sujeito deve encarar de forma racional todos os valores que se encontram em determinado problema”. (p.186) “A organização do ato social passa a ser, na concepção de Mead (1934), responsabilidade do organismo e, por conseguinte, sua própria mente. Essa organização inclui também as atitudes dos outros, mas de forma mais elaborada, o que constitui as assim denominadas “atitudes sociais”.	
15. Relação ética e política: Tratar da linguagem e da moralidade na constituição do eu implica estabelecer uma interação entre sujeitos de uma mesma comunidade lingüística e o seu entorno sociocultural. Desse modo, tanto a linguagem como a moralidade somam-se e se entrelaçam na construção de si mesmo e na dos outros, uma vez que eu construo o outro, e estes me constroem, por meio da comunicação. No entanto, para que as condições ideais de comunicação se realizem, faz-se necessário estabelecer uma dimensão ética no mundo da	

vida, bem como na socialização dos sujeitos envolvidos no processo (resumo)
16. Concepção de educação: “Linguagem e moralidade somam-se e se permutam na construção de si mesmo e na dos outros: eu construo os outros e estes me constroem por meio das palavras que intercambiamos. Pode-se afirmar que é a comunicação que nos faz pessoas. De fato, quanto mais eu construir comunicação, mais eu sou uma pessoa. Infere-se daí que a Educação é o edificar-se de comunicação, de interação entre pessoas, da construção de conhecimentos, habilidades e competências (...)”. (p.13).
17. Objetivo principal: “Abordar-se-á a questão da linguagem e da moralidade presente nos contos infantis, analisados como uma influência no processo de aprendizagem sobre a ótica apropriada por estudos desenvolvidos por George Herbert Mead (...)”. (p.16) “(…) utilizar-se-ão os estudos a respeito da comunicação, ética, linguagem e integração realizados por Jürgen Habermas”. (p16)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Revisão bibliográfica.
19. Fonte de coleta das informações: Obras de G. H. Mead, J. Habermas e de contos infantis (principalmente a obra de Rudyard Kipling - Mowgli, o menino-lobo).
20. Referencial teórico-metodológico: Filosofia da linguagem de J.Habermas: “(...) propõe uma análise de comportamento que vai desde o uso pragmático das expressões lingüísticas até a comprovação intersubjetiva das pretensões levantadas por cada pessoa na inter-relação”. Teoria da constituição do ‘self’, proposto por Mead: “(...) a idéia de subjetividade aparece num primeiro momento relacionada com a imediatez das ações e das sensações individuais e, em seguida, ela passa a significar abstração, no sentido de reflexão, quando o sujeito surge como algo ‘isolado do mundo’, relacionando-se consigo mesmo para construir o seu Eu”. (p17) Teoria do julgamento moral, de Piaget: “(...) a criança raciocina moralmente de acordo com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra”. (p.158)
21. Autores clássicos mais citados: George Herbert Mead, Jean Piaget, John B. Watson, Jürgen Habermas, Mikhail Bakhtin,
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: BAKHTIN, M. <i>Problemas da poética de Dostoiévski</i>. 2ª.ed. Forense: Universitária, 1970. DALBOSCO, C.A. Mead e o problema do modelo reflexivo da autoconsciência: considerações introdutórias. In: MULLER, M.C; LENCI, E.M. (org). <i>Ética, política e linguagem: confluências</i>. Londrina: Edições Cefil, 2004, p.155-81. FERREIRA, R.M. <i>Individuação e socialização em Jürgen Habermas: um discurso sobre a formação discursiva da vontade</i>. São Paulo: Annablume, 2000. FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. <i>Tempo Social: Revista de Sociologia/USP</i>. São Paulo, 1 (2): p.7-44. 2º. Sem/1989 HABERMAS, J. <i>Consciência moral e agir comunicativo</i>. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p.143-233. _____. <i>Desenvolvimento da moral</i>. In: HABERMAS, J. <i>Comentários à ética do discurso</i>. Trad. Gilda Lopes Encarnações. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, 221p. _____. <i>Para a reconstrução do materialismo histórico</i>. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, 247p. _____. <i>Teoría de la acción comunicativa</i>. Crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid. Colección Teorema/Serie Mayor. Cátedra, 1989. LEVILE, M. LEITE, Y. Noam Chomsky: a linguagem e a mente. In: LEVILE, M. LEITE, Y. <i>Novas perspectivas lingüísticas</i>. Petrópolis: Vozes, 1970, p.28-42. MEAD, G.H. <i>Espírito, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social</i>. Buenos Aires: Editora Paidós, 1973, 393p. _____. <i>Mind, self and society</i>. Chicago: University of Chicago Press, 1934. _____. Social consciousness and the consciousness of meaning. In: <i>Psychological Bulletin</i>, v.7, p.397-405, 1910. _____. <i>Mead -the person-</i> Chicago. In: COSER, L.: 1977, p.343-347. _____. The social self. In: <i>Journal of Philosophy, psychology and scientific methods</i>, n.10, p.374-80, 1913.

_____. <i>Mead-the work-“I” and “me”</i>- Chicago. In: COSER, L., 1977, p.343-347. _____. <i>Mead-the work-self in society</i>-Chicago. In: COSER, L., 1977, p.334-335. MONTOYA, A.O.D. O percurso piagetiano na investigação do pensamento e da linguagem. In: <i>Anais do V Simpósio em Filosofia e Ciências – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência</i>. UNESP/Marília, 2003. PAIVA, R. A constituição do eu: os imperativos da interpretação e a perda de sentido. <i>Tempo Social: Revista de Sociologia/USP</i>. São Paulo, 10 (1), p. 83-104, maio de 1998. PIAGET, J. <i>O julgamento moral na criança</i>. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “O homem tomado como Identidade, não apenas vive, mas com-vive. Por conseguinte, dizer Pessoa é construir um entrelace, ou nós de relações, alianças, intercâmbios que tornam os homens responsáveis uns face aos outros, realizando-os, frustando-os, tornando-os felizes ou infelizes... (...). Com efeito, essa rede de inter-relações apenas se constrói pelo uso da linguagem e permeia-se de princípios morais, porque se instalem novos comportamentos de comunicação”. (p.12)
24. Conclusão principal: “(...) a diferença entre Habermas e Mead reside no fato de este último considerar no processo de comunicação lingüística o aspecto de integração social e o de socialização dos sujeitos, enquanto aquele privilegia o entendimento de que, por meio dos atos da fala, mantém-se e se renova o saber cultural. Desse modo, o entendimento entre os sujeitos acerca do significado das palavras e das coisas do mundo torna possível a sua interação social com o mundo da vida”. (p. 217)
25. Críticas a outras teorias: Não há.

Ficha nº	12
1. Autor: AROUCHE, Ana Célia.	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Formação de professor: a competência ética no terceiro grau.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Professores (formação)	
6. Ano de defesa: 2000	
7. Orientador: Helena Farias de Barros	
8. Área de estudo: Formação de professores	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Este trabalho é uma análise do currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, com o objetivo de se conhecer o perfil do profissional que esta entidade formando, tendo como objeto de pesquisa uma turma de egressos do segundo semestre do ano de 1995. Para atingir este objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa: o estudo de caso. Foi feita uma revisão de literatura dos conceitos básicos em educação, o resgate histórico do curso de pedagogia a nível nacional e no estado do maranhão, entrevistas e questionários foram utilizados com egressos do curso e com professores. o que se alcançou como resultado foi necessidade de urgente reformulação do currículo deste curso afim de que se possa oferecer à sociedade profissionais capazes, e acima de tudo, que disponham estar a serviço de sua comunidade.	
11. Definição do problema: “Por eu pouco conhecer sobre Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Metodologia do Ensino, e outras disciplinas que compõem o referido curso, considerava tudo bom e excepcional, acreditando plenamente estar adquirindo os instrumentos teóricos e metodológicos que me capacitariam para uma plena atuação no campo de trabalho. Entretanto a partir do momento em que passei a compreender melhor a vida universitária, a dinâmica do curso, inteirando-me daquilo que se define como processo educativo e das reais necessidades de um pedagogo, comecei a preocupar-me. Essa preocupação aumentou com a realização do Estágio supervisionado, quando percebi claramente que não tinha as condições necessárias para desenvolver as atividades ali propostas, e o pior, nesse estágio, não conseguia respostas para minhas preocupações educativas, pois, ali, todos eram tratados como se já fossem profissionais, tendo então que desenvolver os trabalhos com poucas ou nenhuma orientação”. (p.1)	
12. Questão principal: Qual a competência do professor formado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) quanto aos conflitos e contradições (nos aspecto técnico, político e ético desta competência) existentes entre a formação proposta pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica? (p.13)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: “(...) como foi administrado no plano da consciência, o conflito entre o que aprendiam na Universidade e o que deveria ser feito com os alunos em sala de aula?”. (p.5)	
13. Concepção de ética: Ética da competência: requer uma articulação entre saber o que faz, como faz (competência técnica), a quem faz e por que faz (visão política). (p.35-36) (...) “A ética, colocada como teoria, é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade e pode ser aprendida, não podendo ser confundida com seu objeto de estudo, o mundo moral, uma vez que os princípios, as normas, os juízos não apresentam caráter científico e muitas vezes são incompatíveis com conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais”. (...) (p.37). (...) “A ética como teoria de uma forma específica de comportamento humano (o moral) deve ter como fundamento a concepção filosófica do homem, pois o comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia, não sendo esse comportamento moral a manifestação de uma natureza humana imutável e eterna, mas de uma natureza que está sempre sujeita ao processo de transformação, constituinte preciso, da história da humanidade.”(p.38).	
14. Relação ética e política: “A moral vivida numa sociedade muda, historicamente, de acordo com as reviravoltas fundamentais que se dão no desenvolvimento social, sendo que numa mesma sociedade baseada na exploração de uns homens por outros, a moral se diversifica de acordo com os interesses antagônicos fundamentais. A superação desse desvio social e, portanto, a abolição da exploração do homem pelo homem, da submissão política e econômica de países a outros constitui a condição necessária para se construir uma nova sociedade onde vigore uma moral verdadeiramente humana, válida para todos os seus membros, o que implicará	

numa mudança de atitude diante do trabalho e as relações de trabalho, as relações dos homens com os seus produtos e dos indivíduos entre si se tornem transparentes, perdendo o caráter mistificado e alienante que têm tido”. (p.38).

(...)

“Quando se pensa na formação do educador competente de moral autônoma, refere-se ao educador com competência política, com senso do social e comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática que respeita a si e aos outros, pois enquanto profissional do ensino e possuidor de uma técnica e especialidade, é também, no dizer de Gadotti (1983:91), *um profissional do humano, do social, do político*”. (p.40).

15. Conceção de educação: “Pode-se dizer que uma educação a ser dada (...) deverá ser uma busca permanente de conhecimento e vivência, problematizando suas relações com o mundo, nunca como um todo acabado. Deverá ser libertadora, questionadora, crítica e nunca apenas como forma de ajustamento ou adaptação social. A educação do homem deverá levá-lo à transformação de si e do mundo a partir do contexto em que vive, mudando para melhor a qualidade de sua vida e a dos que o cercam.” (p.18).

16. Objetivo principal: “(...) fazer uma análise do profissional que foi formado pela Universidade Federal do Maranhão, detectando-se os conflitos e as contradições entre a formação proposta pelo curso e a prática pedagógica desenvolvida, tomando-se como base os aspectos técnicos, políticos e éticos dessa formação”. (p.2)

17. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

“(...) foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa: o estudo de caso. Foi feita uma revisão de literatura dos conceitos básicos em educação, o resgate histórico do curso de pedagogia a nível nacional e no Estado do Maranhão, entrevistas e questionários foram utilizados com egresso do curso e com professores”. (Resumo)

18. Fonte de coleta das informações: Vivas e documentais – “Assim, para a realização deste estudo que procurou reconstituir o cenário do curso, pelo envolvimento dos seus professores, funcionários e plano curricular obedecido na época, optou-se de início, por obter informações apenas dos egressos relacionando a percepção que elaboraram sobre a forma como se deu a sua formação profissional e sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no curso. Decidiu-se, depois, incluir professores, chefes de departamentos e coordenador do curso para completar e poder cruzar informações. O trabalho se completou com o levantamento e análise dos documentos legais – Leis, Resoluções, Portarias, Comunicados – referentes à implantação, regimento e funcionamento do curso.” (p.9).

19. Referencial teórico-metodológico: “Como eixo condutor da pesquisa foi utilizado o ‘V’ epistemológico de Gowin, instrumento heurístico, organizado em torno da figura de ‘V’, que possibilita fazer uma distinção clara entre os domínios conceituais e metodológicos da investigação, mostrando as inter-relações entre os mesmos”. (p.13)

“No lado direito do ‘V’ está o domínio metodológico que inclui os dados obtidos, os registros feitos e as transformações que descrevem as observações efetuadas, anotações, tabelas, gráficos e estatísticas utilizados na investigação”. (p.15)

“No domínio conceitual, localizado no lado esquerdo do ‘V’, estão os conceitos, princípios, teorias e filosofias, orientadores do trabalho de investigação”. (p.15)

20. Autores clássicos mais citados: Émile Durkheim, Jean Piaget (aparece no texto, mas não consta na bibliografia). A autora cita mais os clássicos contemporâneos, como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Adolfo Sánchez Vázquez.

21. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

BREZEZINSKI, Iria. (1994). *Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia do professor primário*. VII ENDIP, Goiânia.

CANDAU, Vera M. e LELIS, Isabel.(1988). *A relação teoria-prática na formação do educador*. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional.

DOMINGUES, José Luís. (1986). *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Brasília, 67 (156): 351-366, maio/ago.

ENCARNACION, Sobrino. (1986). *Ideologia e Educação: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

GIL, 1988. (Não aparece nas referências).

GOODSON, Ivor F.(1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis/RJ: Vozes.

GROWIN. (Não aparece nas referências).

LENOIR, Yves. (1997). *A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental*. Cad. Pesq. No.102, nov.

PIAGET, 1977. (Não aparece nas referências).

RIOS, Terezinha Azevedo.(1993). *Ética e competência*. (Coleção questões de nossa época), vol. 16, São Paulo: Cortez. (No texto aparece uma citação de 1996).

SACRISTAN, 1994. (Não aparece nas referências).

SAVIANI, Dermeval.(1996). Os saberes implicados na formação do educador. In: *Formação do Educador: dever do estado, tarefa da Universidade*. Maria aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Jr. (Orgs.). São Paulo: Ed. Da Unesp.

VASQUEZ, Adolfo S. (1990). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1995). *Ética*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. (No texto aparece uma citação de 1977).

VEIGA NETO. (Não aparece nas referências).

ZEICHER. (Não aparece nas referências).

22. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “(...) tomando-se como ponto de partida que todo homem nasce completo biologicamente, mas inacabado social e culturalmente, seu crescimento como pessoa humana requer uma interação constante com o meio para aperfeiçoar-se num contínuo processo de maturidade, do qual ele é o próprio sujeito responsável pelas suas capacidades de percepção, associação, questionamento, criticidade, domínio emocional, oral, hierarquia de valores, senso estético”. (p.17-18)

23. Conclusão principal: “Foi possível verificar-se, através da história do próprio curso na UFMA, a existência de uma busca de aprimoramentos, por parte da entidade, na sua função de formar o educador, mas que apesar do esforço de alguns, o que tem se conseguido são alterações fragmentadas, não se constituindo em algo consistente, existindo sim uma insatisfação por parte dos egressos em relação à formação que lhes foi dada, sendo então de suma importância e urgência a introdução de alternativas para que se consiga reverter essa situação”. (p.169).

Ficha nº	13
1. Autor: LIMA, Anne Helen de Oliveira	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ética 2.Moral 3.Pré-escola 4. Valores	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Clélia Aparecida Martins	
8. Área de estudo: Políticas públicas e administração da educação brasileira	
9. Grupo de pesquisa: não identificado	
10. Resumo: A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a ética e a moralidade na formação do indivíduo visando o desenvolvimento moral das crianças em fase pré-escolar. Em vista da globalização e da crise ética que a acompanha, hoje se faz necessário repensar na necessidade do estudo da ética e da moral em sala de aula. Para isto é preciso considerar o caminho percorrido pela ética desde a Antigüidade até a Contemporaneidade, observando os conceitos de Aristóteles, Kant, Piaget e outros. Deve-se também observar as diretrizes determinadas para o ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendo em relevo o fato de que o desenvolvimento moral do indivíduo se dá desde a infância, faz-se necessário oportunizar o trabalho com educação moral e ética desde a pré-escola. Para isto recorre-se a alguns teóricos da educação, dentre eles, Piaget e Kohlberg. Discute-se a proposta de um ambiente sócio-moral para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança pré-escolar pautado no papel do professor frente aos desafios, considerando a ética e o desenvolvimento moral fundamentais para a construção do indivíduo na promoção de uma vida justa e feliz. Os objetivos deste trabalho são: mostrar a necessidade de uma ética que tanto possa ser relacionada com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos quanto com reformas institucionais e comportamentos morais individuais; e, explicar os fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista do raciocínio moral, visto que o cognitivismo estimula a construção autônoma de valores. Com isto, espera-se trazer possíveis encaminhamentos para o processo de formação ética e moral na pré-escola, mostrando a necessidade de preparo dos professores para que possam proceder efetivamente e intencionalmente na construção de valores. Conclui-se que a escola deve, por meio de um processo pedagógico/ reflexivo/ comunicativo, introduzir o aluno no mundo moral desde o ensino infantil. Para isto, é necessário levar a criança a um debate ético e a se sensibilizar com questões morais.	
11. Definição do problema: “Em vista da globalização e da crise ética que a acompanha, hoje se faz necessário repensar na necessidade do estudo da ética e da moral em sala de aula. Tendo em relevo o fato de que o desenvolvimento moral do indivíduo se dá desde a infância, faz-se necessário oportunizar o trabalho com educação moral e ética desde a pré-escola. (resumo).	
12. Questão principal: “Como estamos preparando nossas crianças para pautarem suas ações de acordos com os princípios éticos?” (p.19)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: “(...) nosso questionamento girou em torno de: Como devem ser desenvolvidos os valores na aula de educação infantil para promover a autonomia moral? Como formar sujeitos críticos e virtuosos? As relações éticas e morais na instituição infantil promovem reprodução ou transformações dos valores morais éticos existentes? Os valores morais devem, de fato, serem mudados? Qual o papel do professor nesse processo? Que conhecimentos teóricos o professor deve possuir para trabalhar com a ética e a moralidade na pré-escola?” (p.18 e 19)	
14. Conceção de ética: “A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela serve para verificar a coerência entre práticas e princípios e questionar, formular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa”. (p.58)	
15. Relação ética e política: “A democracia vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado – divisão dos poderes executivo, judiciário- e deve conservar a pluralidade para conservar a si própria. Daí porque não ser possível pensar em ética sem pensar em democracia. A Humanidade é, sobretudo, uma noção ética; é o que deve ser realizado por todos e em cada um. Por muito tempo ainda a expansão dos indivíduos constituem nosso propósito ético e político para o planeta”. (p.53) “Tanto no âmbito das relações humanas quanto ao político, constantemente julgamos de forma moral. O lugar	

de destaque que os conceitos de democracia e de direitos humanos assumiram nas discussões políticas atuais, também é, mesmo que não exclusivamente, de caráter moral”. (p.54)

16. Concepção de educação: Educação da virtuosidade: a formação humana deve ser voltada para a reflexão ética, abrangendo tanto a universalização dos pressupostos morais, quanto à correlação da virtude ética com a felicidade. (p. 62 a 69)

“Para os PCN, a educação moral como transmissão de virtudes, na concepção de Platão e Aristóteles, está hoje ultrapassada. Contudo, acreditamos que faz-se necessário uma educação da virtuosidade”. (p.83)

“Educar é, inequivocamente, invocar e evocar valores: há valores generosos e perversos. Supor um propósito ético na educação requer um voltar-se para o conhecimento desinteressado. Não é possível educar sem ensinar”. (p.128)

17. Objetivo principal: Desenvolver uma investigação sobre a ética e a moral na pré-escola. (p. 18). Ainda, de acordo com a autora: “Os objetivos deste trabalho são: mostrar a necessidade de uma ética que tanto possa ser relacionada com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos quanto com reformas institucionais e comportamentos morais individuais; e, explicar os fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista do raciocínio moral, visto que o cognitivismo estimula a construção autônoma de valores”. (Resumo)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Estudos bibliográficos e análise de documentos

19. Fonte de coleta das informações: Textos filosóficos sobre ética e moral e consulta aos documentos oficiais: PCN (Temas transversais e ética) e RCNEI (Referenciais curriculares Nacionais para a Educação Infantil). (p.16)

20. Referencial teórico-metodológico: Método compreensivo: entendimento da constituição histórica sobre ética para, então conceituá-la junto à moral e explicação dos fundamentos teóricos do construtivismo sobre o raciocínio moral. (p.19)

21. Autores clássicos mais citados: Aristóteles, Immanuel Kant, Jean Piaget, Ludwig Kohlberg

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Coleção Os pensadores. Vol II, São Paulo: Nova Cultural, 1987

BOTO, C. *Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 76, CEDES, Outubro/2001.

DE VRIES. R. & ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HEINEMANN, F. *A filosofia no séc. XX*. 4ª. Ed. Lisboa: Fundação Calonde Gulbenkian, 1993.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786). Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *A metafísica dos costumes* (1797) VI. Trad. Clélia Ap. Martins. Iluminuras. s/d.

LA TAYLLE, Y. *As virtudes morais segundo as crianças*. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1998a

LA TAILLE, Y. *Prefácio à edição brasileira*. In: PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998b

MARTINS, C.A. Universalismo e relativismo na teoria cognitiva de Kohlberg. In: *Fragmentos culturais*. Vol. 10, n. 6, Goiânia, 2000.

_____. Sentimento moral de respeito. In: *Presença filosófica*. Vol. XXIV, n. 1-2. Rio de Janeiro: SBFC, 2001.

PIAGET, J. Los procedimientos de La educación moral. In: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

_____. Para onde vai a educação? Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, N.P. *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo 2002.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “Temos no ser humano um possível cumpridor de leis que a si e aos outros – em interação – estabelece”. (p.59)

“A concepção do gênero humano liga-se à tríade indivíduo/sociedade/espécie. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. A cultura, no sentido genérico, emerge das interações entre indivíduos e sociedade, reúne-as e confere-lhes valor. Qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias

individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. A ética propriamente humana é a ética da cadeia destes três termos: indivíduo/sociedade/espécie”. (p.68)

24. Conclusão principal: “(...) apesar da atual crise ética advinda com a globalização e a industrialização, e da exigência dos PCNs e RCNEI de se trabalhar a ética em sala de aula, poucos professores de ensino infantil têm levado a proposta a sério e, os que fazem, preocupam-se com quais valores devem ser estimulados e se eles, de fato, devem assumir tal função, já que a educação moral, por muito tempo, esteve ligada à família e à igreja. Contudo, depois do estudo realizado, percebeu-se que a escola, ainda que não, seja a “dona do saber”, deve, por meio de um processo pedagógico/reflexivo/comunicativo, introduzir o aluno no mundo moral desde a pré-escola. Para isto, é necessário levar a criança a um debate ético e a se sensibilizar com questões morais”. (p. 139)

25. Críticas a outras teorias: À pedagogia tradicional: “(...) o que ainda parece existir é uma preocupação com a formação lingüístico-matemática dos alunos da pré-escola, em detrimento da formação ética e moral. O conteúdo da educação infantil está voltado para a preparação dos alunos pré-escolares para a 1ª. série do ensino fundamental (...). Daí fazemos uma crítica à educação que visa o futuro, ou seja, uma educação que joga sempre para o futuro a responsabilidade da formação do aluno, sendo que a formação ética e moral acontece em todo momento”. (p.15)

Educação moral não deve se introduzido como tema transversal. (p.138).

Ficha nº	14
1. Autor: PIVATTO, Nair Sanzovo	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: O bordado encantado de Edmir Perrotti: a busca da conciliação entre ética formativa e discurso estético	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Perrotti, Edmir 1945- 2.O bordado encantado (crítica e interpretação) 3.literatura infanto-juvenil (história e crítica) 4.Brasil (séc. XX)	
6. Ano de defesa: 2000	
7. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação	
9. Grupo de pesquisa: não identificada	
10. Resumo: Com o objetivo geral de contribuir para a produção da história, teoria e crítica da literatura infantil brasileira, aborda-se, nesta dissertação, o livro o bordado encantado (reconto) (1886), de Edmir Perrotti, com ilustração de Helena Alexandrino, e apresenta-se, ao final do texto, a bibliografia do autor, a fim de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas. Mediante análise de todos os aspectos constitutivos da configuração textual da obra e visando a uma "crítica integradora", busca-se discutir a hipótese de que o bordado encantado (reconto), aliando ética formativa e discurso estético, numa abordagem moderna e contemporânea, constitui-se num texto que rompe com os aspectos moralizantes da literatura infantil e se insere na tradição inaugurada por Monteiro Lobato e defendida pelos estudiosos do gênero. Baseando-se nessa análise e na discussão da hipótese, conclui-se que o livro em questão constitui-se na busca da conciliação entre a ética formativa e o discurso estético na literatura infantil contemporânea. Ao recuperar, reunir e organizar a produção de Edmir Perrotti, procurou-se investigar as diferentes perspectivas da literatura infantil, desde a sua gênese até os dias atuais, através dos estudos realizados pelos críticos e estudiosos do gênero. desta forma, espera-se contribuir para a produção da história, teoria e crítica da literatura infantil brasileira.	
11. Definição do problema: Em sua experiência profissional como docente de curso ministrado a professores da rede pública, a autora relata que muitos livros de literatura infantil eram “utilizados apenas como pretexto para atividades gramaticais e, no máximo, para se responderem a questões fechadas de ‘interpretação’. Serviam apenas para ‘estimular’ os alunos a realizarem essas atividades. Essa abordagem era feita porque, na realidade, os professores não estavam preparados, pois não haviam tido uma adequada preparação relativa, especialmente, aos estudos sobre literatura infantil, uma vez que as grades curriculares da maioria dos cursos de graduação em Letras ou Pedagogia (...) não contemplava essa disciplina”. (p.11) “(...) minha expectativa é (...) representar uma contribuição para a produção de uma história, teoria e crítica específicas da literatura brasileira e para o desenvolvimento de pesquisas correlatas; e (...) proporcionar aos professores e interessados, o conhecimento de outra forma de abordagem do texto de literatura infantil na escola, que julgo mais interessante e fecunda do que aquelas com que me deparei ao longo de minha trajetória profissional”. (p.15)	
12. Questão principal: A autora não coloca nenhuma questão. Apenas levanta a seguinte hipótese: “ <i>O Bordado Encantado</i> , de Edmir Perrotti, aliando ética formativa e discurso estético, numa abordagem moderna e contemporânea, constitui-se num texto que rompe com os aspectos moralizantes da literatura infantil e se insere na tradição inaugurada por Monteiro Lobato e defendida pelos estudiosos do gênero”. (p.14).	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Tais questões não foram explicitadas. Segundo a autora, um aspecto a considerar é: Como “situar o escritor e o crítico – em especial a vertente teórico-metodológica a que se filia e defende – a partir do histórico da formação e solidificação da literatura infantil brasileira, enquanto gênero e campo de conhecimento?” (p.91)	
14. Concepção de ética: Ética formativa, que visa a formação da personalidade - no caso, da criança-. (p.41)	
15. Relação ética e política: Não há	
16. Concepção de educação: Simpatizante do Movimento da Escola Nova, considera que o grande desafio da educação é formar uma nação democrática. O movimento da Escola Nova “desempenhou importante papel na história da educação no Brasil, criando uma nova perspectiva educacional. Escola para todos foi seu grande desafio, pois sem educação universal não seria possível formar uma nação democrática”. (p.19)	

17. Objetivo principal: “(...) analisar a configuração textual de <i>O Bordado Encantado</i> (reconto), enfatizando o processo de comparação com os contos de fadas tradicionais, abordando as semelhanças e, principalmente, buscando diferenças, sob uma perspectiva intertextual, a fim de melhor discutir a hipótese inicial (...)”. (p.54)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa - Análise de texto e entrevista
19. Fonte de coleta das informações: O livro <i>O Bordado Encantado</i> (reconto) de Edmir Perrotti, entrevista semi-estruturada com o autor e fontes bibliográficas.
20. Referencial teórico-metodológico: Análise de configuração textual: “Na abordagem de um texto literário não se pode deixar de distinguir o dado (empírico) e o objeto (científico) que é construído por meio da linguagem. Trata-se de realizar uma atividade metalingüística, pois precisamos da linguagem para tratar de um objeto feito de linguagem, a obra literária”. (p.51)
21. Autores clássicos mais citados: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: ARROYO, Leonardo. <i>Literatura infantil brasileira</i>. 2ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988. AZEVEDO, Fernando de. <i>A educação e seus problemas</i>. 3ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953. CÂNDIDO, Antonio. <i>A literatura e a formação do homem</i>. Ciência e cultura. São Paulo: 1972. COELHO, Nelly Novaes. <i>Literatura infantil: história, teoria, análise</i>. 3ª. ed. SP: Quíron, 1984. _____. <i>Panorama histórico da literatura infantil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo</i>. 3ª. ed. São Paulo: Quíron, 1985. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. <i>Literatura infantil brasileira: histórias e histórias</i>. São Paulo: Ática, 1985. LOURENÇO FILHO, M.B. <i>Como aperfeiçoar a literatura infantil</i>. Rio de Janeiro: Revista Brasileira, v.3,n. 7, p.146 a 169, set, 1943 MEIRELES, Cecília. <i>Problemas da literatura infantil</i>. Belo Horizonte: Imprensa Oficial., 1951. ORLANDI, Eni Puccinelli. <i>Discurso e literatura</i>. Campinas: Editora Unicamp, 1988. PERROTTI, Edmir. <i>O texto sedutor da literatura infantil</i>. São Paulo: Summus, 1990. _____. <i>Confinamento cultural, infância e leitura</i>. São Paulo: Summus, 1990. _____. <i>Entre a ética e a estética</i>. Releitura. Belo Horizonte, n.2, p.7 a 11, jan a mar, 1992. _____. <i>Ciranda, Cirandinha</i>. São Paulo: Edições Paulinas, 1994. ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. <i>Literatura infantil: autoritarismo e emancipação</i>. São Paulo: Ática, 1987.
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: O ser humano é visto como um ser que precisa se “humanizar”, e a literatura infantil é apresentada como um caminho interessante neste processo de humanização. (uma preocupação existencialista...)
24. Conclusão principal: “(...) O Bordado Encantado (reconto), de Edmir Perrotti, aliando ética formativa e discurso estético, numa abordagem moderna e contemporânea, constitui-se num texto que rompe com os aspectos moralizantes da literatura infantil e se insere na tradição inaugurada por Lobato e defendida pelos estudiosos do gênero”. (p.54) “(...) O Bordado Encantado é um reconto de um conto de fadas tradicional, numa perspectiva de discurso moderno e contemporâneo, em que os valores familiares, morais e políticos são ‘reinventados’ ou recriados, a partir de uma ótica humanizante, que respeita a tradição e a memória como condição essencial de vida.” (p.93-94). Em O Bordado Encantado (reconto), (...) o autor busca, através de tomada de decisão consciente, conciliar princípios éticos e estéticos, num convívio possível do caráter formativo e humanizante da literatura com o mundo do ‘era uma vez...’ e seus efeitos estéticos. Portanto, Perrotti, em O Bordado Encantado (reconto), não faz mera ‘inversão’ de um conto de fadas tradicional, numa tentativa de reordenar o mundo, mas o reconta numa perspectiva de formação- não educativa- com força humanizadora, ‘como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem’ (Candido, 1972, p.804)”. (p.94-95) “(...) a literatura infantil é um campo de conhecimento ainda fecundo e promissor. Assim, também posso afirmar que a pesquisa sobre ilustração é um campo pouco explorado (...)”. (p.98)
25. Críticas a outras teorias: Ao clássico utilitarismo na literatura infantil, que se trata de um “(...) modelo comprometido com o ensinamento de postura moralizante, que busca repassar os valores da sociedade burguesa a serem absorvidos de forma passiva pelos ‘adultos em miniatura’, as crianças” (p.32-33)

Ficha nº	15
1. Autor: SILVA, Divino José da	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: Filosofia, ética e educação no pensamento de Horkheimer	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave:	
6. Ano de defesa: 2000	
7. Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgio	
8. Área de estudo: não identificada	
9. Grupo de Pesquisa: não identificada	
10. Resumo: Esta tese tem como objetivo a crítica de Horkheimer à racionalidade instrumental e os elementos decorrentes desta crítica, para se pensar uma educação para a sensibilidade que se contraponha à apatia, à frieza e à crueldade que, em grande medida, caracterizam o comportamento dos indivíduos na sociedade contemporânea. Para isso foi analisado, a partir de Horkheimer, o sentido da crise ética em nossa sociedade regida pela lógica do mercado, onde se constatou que os valores morais construídos ao longo do processo civilizatório já não podem mais determinar as ações dos indivíduos. Neste contexto, os ideais de liberdade e felicidade, enquanto direito de todos, foram desprezados, e os princípios éticos desmobilizados e tratados como ideais piedosos, exercendo pouco ou quase nenhum efeito sobre a vida dos indivíduos. Diante destas constatações buscou-se pensar, a partir da filosofia de Horkheimer, a relação entre ética e educação. A educação compreendida enquanto processo formativo amplo deveria possibilitar aos indivíduos o acesso à "experiência" dos valores morais num mundo em que a esfera dos valores morais num mundo em que a esfera dos valores, portanto da cultura, foi submetida pela racionalidade técnica aos interesses da produção.	
11. Definição do problema: “(...) A crítica frankfurtiana ao caráter instrumental da razão e aos desatinos por ela produzidos na sociedade atual nos conduz à identificação de um dilema ético (...). Isso tem significado reconhecer que os valores morais construídos ao longo da tradição já não têm mais força para determinar as ações dos indivíduos. (...) estamos situados no bojo de uma crise ética, pois além da impossibilidade dos valores éticos determinarem nossas vidas, não conseguimos propor novos ideais que, de alguma maneira, se articulem à tradição (p.8). “A educação, compreendida de maneira ampla, deveria ajudar no processo de reestabelecimento do sujeito moral. A educação, do modo como Horkheimer a compreende, deveria conduzir os indivíduos à ‘amplitude de experiência’(...) (p.10).	
12. Questão principal: “Como educar para a sensibilidade indivíduos profundamente marcados pela “frieza” e pela “apatia”? (p.12)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Qual é o sentido de uma crise ética em nossa sociedade regida pela lógica do mercado? (Resumo)	
14. Concepção de ética: É a crítica dos valores engendrados pela racionalidade instrumental em nossa cultura. (p. 124).	
15. Relação ética e política:	
16. Concepção de educação: “(...) educação pensada enquanto um processo formativo que possibilitaria o indivíduo estabelecer uma experiência profunda com a cultura (p.11)”. 17. Objetivo principal: “(...) buscamos ao longo desse trabalho explicitar de que maneira Horkheimer articula internamente à sua filosofia, ética e educação (p.11)”. 18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Análise de textos para discussão teórica.	
19. Fonte de coleta das informações: Textos de Horkheimer situados entre meados da década de 1940 e final de 1960. (p.12)	
20. Referencial teórico-metodológico: Teoria Crítica – Escola de Frankfurt	
21. Autores clássicos mais citados: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Friedrich Nietzsche, Max Weber, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Immanuel Kant, Martin Heidegger, Arthur Schopenhauer, Francis Bacon.	
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:	

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

_____. Capitalismo tardio ou indústria cultural. Trad. Flávio Kothe. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática (Coleção grandes cientistas sociais), 1986a.

_____. Crítica cultural e sociedade. Trad. Flávio Kothe. In: COHN, G. (Org.). In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática (Coleção grandes cientistas sociais), 1986b.

_____. A indústria cultural. Trad. Amélia Cohn. In: COHN, G. (Org.). In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática (Coleção grandes cientistas sociais), 1986c.

_____. *Terminologia filosófica II*. Trad. Ricardo S. O. Urbina. Madrid: Taurus ediciones, 1987.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Theodor W. Adorno: educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

CACCIOLA, M.L.M.O. *Schopenhauer e a questão do dogmatismo*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 1994

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

GAGNEBIN, J.M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora UFPR, 1996.

GHIRALDELLI JR., P. *O corpo de Ulisses: modernidade e materialismo em Adorno e Horkheimer*. São Paulo: Escuta, 1996.

MATOS, O.F.C. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O.F.C. Introdução. In: *Teoria Crítica I*. São Paulo: Edusp e Perspectiva, 1990a.

_____. Desejo de evidência, desejo de vivência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Desejo*. São Paulo: Cia das Letras, 1990b.

_____. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. S.Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Descartes: o eu e o outro de si. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Cia das Letras, Brasília, DF: Ministério da Cultura, RJ: Fundação Nacional de Artes, 1996.

_____. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo: Palas Athena, 1998.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “O que se observa (...) é a dissolução do sujeito nas regras impostas pela moral do consumo, em que a identidade pessoal é criada a partir do acesso a produtos divulgados pelo mercado como modelo seguro da individualização. Os limites desse modelo revelam-se de imediato, pois o sentimento de identidade construído a partir do consumo de produtos elimina a autonomia dos indivíduos. Se antes éramos pensados como indivíduos que podíamos ser felizes ou infelizes, justos ou injustos, hoje somos classificados como úteis ou inúteis, produtivos ou improdutivos, por um mercado que transformou tudo em objeto de troca, inclusive o seu próprio artífice – o homem”. (p.10)

24. Conclusão principal: “Diante da situação em que vivemos, vai reconhecer Horkheimer que, se podemos fazer alguma coisa contra a crueldade e a estupidez generalizadas, devemos lançar mão dos processos educacionais formativos, por meio dos quais ainda seja possível romper com a ‘frieza’ e ‘apatia’ do espírito, mediante uma experiência ampla da cultura. (...) Horkheimer recomenda uma educação que evite reforçar a criança o ódio, a inveja e as diversas formas de preconceitos. E mais ainda, uma educação que não seja autoritária e repressiva e que evite o uso da força. É nesse sentido que irá falar da necessidade de uma educação que proporcione à criança a ‘amplitude da experiência’ e, sobretudo, que não a desacostume a ser infantil. Insiste, ainda, que a educação deve estar preocupada em formar os indivíduos para a democracia e para a liberdade, conscientizando-o da necessidade da participação política e do quanto a nossa liberdade é frágil, uma vez que a qualquer momento podemos perdê-la. Liberdade compreendida não só do ponto de vista das ‘possibilidades objetivas’, mas também da ‘liberdade subjetiva’”. (p.159)

25. Críticas a outras teorias: À filosofia da educação de cunho marxista, “desenvolvida, sobretudo, por Saviani” que, segundo o autor da tese, parafraseando Angelo P. Pagni, destaca unicamente os vínculos políticos e ideológicos entre educação e sociedade (p.14).

Ficha nº	16
1. Autor: ANDRADE, Teresa Cristina Bruno	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Dos Temas Transversais à Apropriação/Vivência de Valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional.	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Marília	
5. Palavras-chave: 1.Temas Transversais 2.Transversalidade 3. Apropriação/vivência de valores 4. Qualidade Sócio-Educacional	
6. Ano de defesa: 2004	
7. Orientador: Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida	
8. Área de estudo: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: A discussão sobre os ensinamentos/metodologia propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais – se coloca em nível radical – necessita previamente passar pelo estudo acurado das concepções filosóficas subjacentes na Política Educacional brasileira. A <i>Transversalidade</i> configura-se como a orientação metodológica para o tratamento dos problemas político-sociais: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente, porém, destaca-se que os documentos não evidenciam como operacionalizá-la na práxis educativa. Agravam-se esse quadro o fato de os educadores não se encontrarem devidamente habilitados, com sólida preparação humanística, devido às conformações históricas dos cursos de Formação de Professores no Brasil, com um currículo fragmentado, acarretando-lhes (re)construção de conhecimentos e apropriação/vivência de valores superficial e deficitária. Além disso, a burocracia se faz presente no currículo oculto da instituição escolar, o que afeta, sobremaneira, a prática educativa dos professores em sala de aula. Considerando-se Educação a partir de sua função social, deve-se concebê-la como processo de interlocução das novas gerações nas tradições e nos costumes/valores característicos de uma formação social determinada. Neste campo emergem os papéis de homogeneização e diferenciação, requeridos de seus membros, por parte da sociedade. Para elucidar este ângulo, utilizaram-se referenciais de bases marxistas e vygotskianas, dentre inúmeros outros, específicos a cada um dos problemas evidenciados ao longo deste trabalho. No presente estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, quanto ao enfoque crítico do panorama acima apresentado, e uma pesquisa de campo, estabelecendo-se como objetivos: identificar a percepção dos professores sobre os Temas Transversais, com vistas à qualidade sócio-educacional, nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas estaduais de Bauru. Identificar a metodologia por elas utilizada, e também o que as docentes indicam que dificulta este processo de ensino-aprendizagem. Efetuou-se, ainda, uma análise crítica do contexto sócio-histórico – passando pela abordagem da estrutura deficitária dos atuais cursos de Formação de Professores. Como pressupostos metodológicos, utilizou-se um duplo enfoque: análises estatísticas e de conteúdo e, como instrumentos da pesquisa de campo, questionários e entrevistas. Frente aos resultados obtidos, questiona-se o enfoque metodológico aos Temas transversais, uma vez que a transversalidade lhes dá uma visão superficial, se o que se pretende é a busca da <i>qualidade sócio-educacional</i>. Sugere-se, então, mudança de paradigma curricular: os Temas Transversais necessitam ser enfocados como <i>eixos longitudinais</i>, em torno dos quais, devem gravitar as disciplinas clássicas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Recomenda-se a prática da <i>interdisciplinaridade política</i> para a consecução dos objetivos específicos a cada um dos Temas Transversais. A título de orientação metodológica, no Apêndice D, encontra-se uma sugestão de Plano de Ensino, utilizando-se o tema transversal “Meio Ambiente” como eixo longitudinal do currículo.	
11. Definição do problema: “A transversalidade configura-se como a orientação metodológica para o tratamento dos problemas político-sociais: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente, porém, destaca-se que os documentos não evidenciam como operacionalizá-la na práxis educativa. Agravam-se esse quadro o fato de os educadores não se encontrarem devidamente habilitados, com sólida preparação humanística, devido às conformações históricas dos cursos de Formação de Professores no Brasil, com um currículo fragmentado, acarretando-lhes (re)construção de conhecimentos e apropriação/vivência de valores superficial e deficitária. Além disso, a burocracia se faz presente no currículo oculto da instituição escolar, o que afeta, sobremaneira, a prática educativa dos	

professores em sala de aula”. (resumo).

12. Questão principal: A autora questiona a percepção dos professores sobre os temas transversais e as dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem pela metodologia por eles utilizados.

“(…) questiona-se o enfoque metodológico aos Temas transversais, uma vez que a transversalidade lhes dá uma visão superficial, se o que se pretende é a busca da *qualidade sócio-educacional*.” (Resumo)

13. Questões norteadoras da pesquisa: A autora questiona o contexto e os moldes da elaboração dos PCN e a ambigüidade de seu discurso quando analisa o volume “Introdução” ao volume “PCN-Temas Transversais”. Questiona também os cursos de formação de professores, pois “suspeita contribuírem para a insegurança teórico-metodológica dos docentes em sua práxis educativa (…)”.

14. Concepção de ética: Entre as páginas 65 e 67 a autora faz um resgate da origem dos conceitos de moral e ética, da tendência em se tratar moral e ética como sinônimas, suas especificidades e a sua substituição na Filosofia Contemporânea pela concepção de valor. Desse resgate histórico-conceitual o que autora enfatiza é que:

“(…) a questão que se coloca hoje é a da superação dos obstáculos que dificultam a vivência de uma moral autêntica. E, ainda mais: o esforço de validação de uma Ética passa pela necessidade de que o homem não se esqueça da dimensão planetária das sociedades contemporâneas, pois todos os pontos da Terra – essa ‘aldeia global’ – se acham ligados pelos meios de comunicação de massa e pelos mais velozes meios de transportes. Isso obriga a considerar a Ética além dos limites dos grupos nacionais, citadinos, bairristas, familiares, levando-se a pensar na urgência de uma ‘moral planetária’, de tal ordem generosa que seja capaz de respeitar a pluralidade dos estilos de vida, as diferenças culturais, e o respeito à natureza, sem sucumbir à tentação de dominar o outro e “levar vantagem em tudo”. (p.67)

15. Relação ética e política: “A política é a atividade humana que diz respeito à vida pública. Etimologicamente deriva de *polis* que, em grego, significa “cidade”. A política é, portanto, a arte de governar, de gerir os destinos da cidade.” (p.67)

“O *homem político* é aquele que atua na vida pública e é investido de poder para imprimir determinado rumo à sociedade, tendo em vista o interesse comum”. (p.67)

“A ação política não é exclusividade de alguns. Cada indivíduo, enquanto cidadão (filho da cidade) deveria ter espaços de participação efetiva que absolutamente não se restringem apenas ao direito do voto. Este é apenas um dos *instrumentos* da cidadania nas sociedades democráticas. Portanto, todos os membros de uma sociedade têm uma dimensão política a ser exercida”. (p.67)

“Embora não se confunda com as atividades comuns do homem (na família, no trabalho, no lazer etc.) a política, de certa forma, permeia *todas* as atividades humanas *o tempo todo*, interferindo na vida de cada um de múltiplas maneiras: na regulamentação legal das ações dos cidadãos; na gestão dos assuntos relativos à Educação, Saúde, Trabalho, abastecimento, transportes etc; nos aparelhos repressivos como tribunais, prisões, polícia, prisões”. (p. 67)

“Assim, é impossível pensar em um só setor da vida humana, no qual de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, a influência da política não se exerça na vida de cada um. Portanto, ninguém pode, pelo menos conscientemente, se considerar apolítico, sob pena de a pretensa neutralidade justificar a política vigente. O homem despolitizado compreende mal o mundo em que vive e é facilmente manobrado por aqueles que detêm o poder”. (p. 68)

16. Concepção de educação: A autora desenvolve entre as páginas 49 e 59 uma conceituação sobre a Educação e o Conhecimento, passando pela origem dessa palavra latina que provém de duas palavras: *educare* que significa “sustentar”, “criar”, “alimentar”; e *educere* que tem o seu sentido de “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente.” Segundo a autora são conotações diferentes que produzem posturas pedagógicas diferentes. Fazendo adesão à segunda conotação, na medida em que essa se refere ao social, ao que é imposto de fora, a autora compartilha da seguinte noção de educação:

“Considerando-se Educação a partir de sua função social, deve-se concebê-la como processo de interlocução das novas gerações nas tradições e nos costumes/valores característicos de uma formação social determinada. Neste campo emergem os papéis de homogeneização e diferenciação, requeridos de seus membros, por parte da sociedade” (Resumo).

Mais ainda, a autora defende que é impossível falar de educação sem fazer referência ao ensino. Segundo ela, “Educação e Ensino são fenômenos sociais universais”.

“(…) A escola, enquanto *instituição social*, tem uma finalidade precípua que lhe é inerente, além de se

constituir em uma das únicas esperanças dos excluídos para adquirirem meios de entender o mundo em que vivem e poder atuar para a sua transformação; precisa, portanto, saber desempenhar e bem o seu papel: ensinar. Esse processo é dinâmico e requer uma série de passos que devem ser sistematizados para que atinja o seu objetivo: a eficácia da aprendizagem através do ensino na relação alunos e professores, em seu dia-a-dia, num trabalho conjunto de apropriação do conhecimento e de vivência de valores. Nesse sentido, não há dúvidas de que o discurso dialético muito contribuiu para despertar o senso crítico, propiciando um referencial teórico-prático, didático que se transfigura para a práxis no saber-fazer do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, buscando-se um ensino que vise à qualidade sócio-educacional, numa sociedade justa para toda a população”. (p.57)

17. Objetivo principal: “Esse trabalho pretende (...) um compromisso ético-político com a formação tanto de educadores quanto de educandos, propondo-se a propiciar um olhar mais abrangente sobre a imprescindível apropriação/vivência pedagógica dos valores necessários à qualidade de vida de todos os seres humanos.” (p. 11 e 12)

Quanto aos objetivos específicos: “(...) identificar a percepção dos professores sobre os Temas Transversais, com vistas à qualidade sócio-educacional, nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas estaduais de Bauru. Identificar a metodologia por elas utilizada, e também o que as docentes indicam que dificulta este processo de ensino-aprendizagem. Efetuou-se, ainda, uma análise crítica do contexto sócio-histórico – passando pela abordagem da estrutura deficitária dos atuais cursos de Formação de Professores.” (Resumo)

18. Técnica de pesquisa predominante: (X) quantitativa (X) qualitativa

“(...) utilizou-se um duplo enfoque: análises estatísticas e de conteúdo e, como instrumentos da pesquisa de campo, questionários e entrevistas”. (Resumo)

19. Fonte de coleta das informações:

“Como pressupostos metodológicos, utilizaram-se abordagens estatísticas e de análise de conteúdo, articulando-se após, uma síntese ampliada do que se constatou na discussão os resultados extraídos na coleta de dados. No que respeita à categorização, os parâmetros utilizados foram circunscritos pela própria pesquisa” (p.16)

“Na coleta de dados, quanto ao processo ensino-aprendizagem dos Temas Transversais, empregaram-se questionários – para abarcar um número maior de informantes – composto de 06 (seis) perguntas abertas, às quais responderam 29 (vinte e nove) professores, dentre as 56 (cinquenta e seis) com quem se fez contato, em cinco escolas públicas estaduais de Bauru, pertencentes a bairros localizados, geograficamente, em diferentes pontos da cidade, constituindo-se em uma amostra de conveniência”. (p.16)

“Ainda, foram realizadas cinco entrevistas com roteiro semi-estruturado- com a finalidade de se obter mais detalhes, no contato face a face, que complementassem as informações colhidas nos questionários – tendo como sujeitos da pesquisa, outras professoras de 1ª a 4ª séries, dessas mesmas escolas”.

As perguntas dos questionários foram tabuladas, mediante categorias elencadas conforme as respostas obtidas e foram analisadas, descritas e postas em gráficos, de acordo com a “Teoria Elementar de Amostragem e a estatística de Estimção”. (BARBETTA, 1998).

As entrevistas foram gravadas e após transcritas na íntegra em editor de texto, foram analisadas. “(...) Foi proposta a Teoria da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977). Essas metodologias, além de propiciarem possibilidades de reflexão sobre o conteúdo próprio da mensagem, procuram relaciona-la com o contexto em que é produzido”. (p.17)

20. Referencial teórico-metodológico: “(...) utilizaram-se referenciais de bases marxistas e vygotskianas, dentre inúmeros outros, específicos a cada um dos problemas evidenciados ao longo deste trabalho”. (Resumo)

É possível visualizar como a autora trabalha a relação objeto/sujeito/educação/ação e referencial teórico na seguinte passagem:

“(...) a sociedade civil necessita incitar o Estado a cumprir suas obrigações – sua função de promover e assegurar uma educação gratuita, laica e, principalmente, de qualidade – para que a escola possa cumprir seu papel social na (re)construção de conhecimentos e na apropriação/vivência de valores, trabalhando a partir da realidade do aluno, dos seus problemas urgentes, somada a outras realidades, construindo com ele uma nova leitura do mundo, à luz da Teoria Marxiana e da Psicologia Sócio-Histórica”. (p.189)

22. Autores clássicos mais citados: Karl Marx e Lev S. Vygotsky

21. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al. *Temas Transversais em*

Educação: bases para a formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

BARBETTA, P. A. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

D'ANBRÓZIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GADOTTI, M. *Educação e Poder*. Introdução à pedagogia do conflito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade. *Revista Impulso*, v.10, n.21. Piracicaba: Ed. Unimep, 1997.

GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1999.

MORAES, M. S. S.; ANDRADE, T. C. B. et al. Temas Transversais em Educação x Consenso de Washington: uma proposta de qualidade social. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA: transformação para quê? Para quem? 6, 2002, Bauru. *Anais...* Bauru: Editora da UNESP, 2002. ABRAPSO v.1, p.59-60. Resumo.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In: *Temas de Ciências Humanas*, n.2, São Paulo: Xamã, 1997.

MORIN, E. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da Filosofia da Práxis. In: *A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: A autora parte de uma perspectiva de homem que se encontra imerso na totalidade social e que ocupa um lugar determinado na sociedade em relação à condição de classe a que pertence no capitalismo, o que implica em uma perspectiva que, pelo menos em teoria, considera a História, o contexto sócio-histórico de uma perspectiva diacrônica. Em termos gnosiológicos o que predomina é uma relação dialética entre sujeito e objeto. No entanto, conforme a autora vai requisitando um grande número de autores e tentando problematizar a questão da transversalidade no contexto da educação atual, acaba por subjetivar a discussão, o que fica claro quando a autora diz ter por objetivo “Identificar qual a percepção dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem dos Temas Transversais, colocados nos PCNs.” (p.134), conforme já citado. Outro ponto importante é o ecletismo metodológico de que a autora compartilha, o que fica evidente quando ela ressalta que “(...) utilizaram-se referenciais de bases marxistas e vygotksyanas, dentre inúmeros outros, específicos a cada um dos problemas evidenciados ao longo deste trabalho”. Portanto, é difícil identificar até que ponto a autora avança em uma perspectiva realmente crítica do tema da transversalidade. Muitas vezes a referência teórica mescla-se com opiniões pessoais que acaba por subjetivar ainda mais o que pretende a autora, em algumas passagens do texto ela faz referência à necessidade de os professores terem *sensibilidade ética e criatividade política* ao mesmo tempo em que procura explicitar uma perspectiva de sujeito que é determinado historicamente e que encontra-se imerso na luta entre dominantes e dominados, outras vezes fala de *verdadeira democracia e respeito*, numa tentativa de mostrar as articulações entre a educação e a política através do conceito de cidadania.

24. Conclusão principal: “Defende-se (...), neste trabalho, que o ‘exercício da cidadania’ se efetivará se os Temas Transversais forem estudados/apreendidos, não superficial e pontualmente, ou em projetos isolados, estanques e delimitados, abordados por um ou outro componente curricular, mas sim, como eixos longitudinais do currículo, vinculados ao cotidiano do aluno, trabalhados sistematicamente, como objetivos e conteúdos específicos a cada tema, em torno dos quais, então, devem gravitar todas as disciplinas, sempre visando a soluções, atendendo aos interesses e necessidades, principalmente da comunidade em que cada escola se insere, dentro do contexto sócio-histórico”. (p.20)

“(…) reelaborar a percepção de conhecimento e a de valor, implícitas no currículo, vistos não mais como conjuntos estáveis, estruturas hierárquicas imutáveis, cadeias linearmente condicionadas (disciplinaridade) e aproximá-las decisivamente de um novo paradigma, qual seja, o de conceber a (re)construção de conhecimentos e a apropriação/vivência de valores como partes de uma rede de significações, envolvendo tanto relações interdisciplinares, quanto as construídas no interior das diversas áreas de conhecimento”. (p.187)

“(…) é urgente que se lute por implementar/implantar, de forma crítica, os Temas Transversais, como eixos longitudinais. Com essa mudança de paradigma se propiciará maior ênfase aos seus objetivos e aos seus conteúdos específicos”. (p.187)

“A educação, voltada para a construção de uma cidadania democrática, então, com qualidade sócio-educacional, não pode guiar-se apenas por valores advindos das forças do mercado e de instâncias superiores (entre elas: Resoluções, Superintendências de Educação, Diretorias de Ensino) que traçam diretrizes sem consultar as bases – conforme se verificou na coleta de dados – ao contrário, deve centrar-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades produtivas e subjetivas, integrando-o nas relações políticas.” (p.189)

25. Críticas a outras teorias: Ao discurso neoliberal quanto à proposta de Gestão da Qualidade Total (GQT): “Os neoliberais, como o discurso de Qualidade Total, pretendem orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria, organizá-la em forma de mercado e também reorganizar as escolas e as salas de aula de acordo com esquemas de organização de processo de trabalho”. (p.55)

Ficha nº	17
1. Autor: AUGUSTO, Maria Alice Pereira	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ética 2.Valores 3.PCNs 4.Temas transversais 5.Justiça 6.diálogo	
6. Ano de defesa: 2001	
7. Orientador:. Júlio Roberto Groppa Aquino	
8. Área de estudo: Psicologia da educação	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Contrapondo a idéia de violência escolar à de ética na escola, este trabalho define-se como um estudo exploratório acerca da ética como tema transversal, de acordo com a formulação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo MEC, numa abordagem próxima da psicologia moral com algumas inserções filosóficas. Partiu-se da conceituação do documento, especificamente no que concerne ao tema transversal ética, o qual propõe o embasamento da prática pedagógica de acordo com alguns princípios básicos da convivência democrática. São eles: a justiça, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo. Foram tomadas como objeto de estudo as concepções de 36 alunos, oriundos de duas escolas públicas e uma particular da cidade de São Paulo sobre os quatro princípios em pauta, a partir de situações-problema inspiradas no cotidiano escolar, em que tais princípios conflitam com as relações escolares, com o objetivo de verificar se esses princípios estão contemplados nas ações cotidianas das escolas. Os dados analisados permitiram verificar que, no plano das representações dos sujeitos pesquisados, as relações escolares atuais, na maioria das vezes, não se encontram pautadas em tais princípios, o que nos faz concluir que, por mais que as escolas propalem a "formação do cidadão" como seu objetivo central, as práticas cotidianas parecem contradizer tal postulado. Assim, se se pretender efetivar a discussão sobre o comportamento moral na escola, a ética deve ultrapassar o âmbito do currículo para se tornar o cerne do convívio escolar, de tal modo que os valores democráticos façam parte das personalidades em formação e, conseqüentemente, da sociedade em que atuarão como cidadãos.	
11. Definição do problema: “A escola tem sido alvo constante de atos de vandalismo e atentado à vida. (...) A escola vive hoje uma situação peculiar: sua clientela (alunos) não a associa ao seu projeto de felicidade, o público (pais e comunidade) não a tem como merecedora de credibilidade e seus agentes (professores) parecem carregar o fardo de uma profissão em declínio”. (p.5) “Vale lembrar que a crise escolar não parece ser isolada. Ao contrário, parece haver uma ‘crise de valores’ em curso, apontando para a emergência de novos valores, uma vez que os atuais não correspondem aos anseios de determinados grupos”. (p.6) “As discussões em torno da ética vem sendo realizadas em diversas áreas. Na educação formal, porém, carecemos de tal envolvimento, demonstrando um certo descompasso nas discussões da escola e das outras instituições sociais. Vale lembrar, no entanto, que há em curso hoje a proposta de um novo currículo para o ensino fundamental, elaborada pelo Ministério da Educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por meio dos “temas transversais”, incluem a ética no currículo, propiciando a discussão do tema na educação”. (p.7) “Apesar das críticas, o mérito do documento é o de estabelecer o debate nacional sobre a educação. Atravessamos um momento crítico do ponto de vista social e político em que a educação deve-se (re)pensar. Acreditamos ser um momento propício para tal ocorrência e, por isso, a reforma curricular e mais especificamente os PCN contribuem para que se concentre o olhar sobre a escola e seus problemas”. (p.23) “Contrapondo a idéia de violência escolar à de ética na escola, este trabalho define-se como um estudo exploratório acerca da ética como tema transversal, de acordo com a formulação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo MEC, numa abordagem próxima da psicologia moral com algumas inserções filosóficas”. (resumo)	
12. Questão principal: “(...) o que leva crianças e jovens a desvalorizarem a instituição escolar, a ponto de destituí-la da perspectiva de ‘uma vida boa’ - termo entendido como sinônimo de bem-estar psicológico, associado a um projeto de felicidade-?” (p.5)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: A autora não explicita tais questões. Mas, de acordo com o texto,	

podemos entender as seguintes indagações: Como se dá a apropriação concreta das condutas necessárias ao convívio social democrático (justiça, solidariedade, respeito mútuo e diálogo) no cotidiano escolar? (p.7)
Há coerência do discurso escolar com o cotidiano? (p. 7)

14. Conceção de ética: “Ética e moral são dois conceitos interligados, impossíveis de serem dissociados e, por vezes, tratados como sinônimos”. (p.30)

“Para Adolfo Sánchez Vásquez (1996), a moral trata dos problemas cotidianos nas relações concretas pautadas por normas que o sujeito julga mais apropriadas de serem cumpridas e a ética é a teoria explicativa sobre tal prática moral. A ética não pode confundir-se com a moral porque não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições que participam da vida diária. Sua função é compreender a moral efetiva e influir nela”. (p.31)

“(…) Julio Groppa Aquino (2000a), afirma que a ética não se confunde com a moral, pois não se traduz em regras fixas e obrigatórias, mas, ao contrário, são regras facultativas, cuja assunção é voluntária. A moral, assim como as leis, é prescritiva, não considera o contexto e pretende-se sempre igual, enquanto a ética é regionalizada, particularizada e atenta para as circunstâncias da ação. Segundo o autor, a ação é sempre institucional, ou seja, ela está presente na relação entre sujeitos que se posicionam como parceiros. Isso significa que a conduta é sempre particularizada pelas condições da ação específica e a ética é o que baliza tal ação. Dessa forma, há, entre os parceiros da ação, uma espécie de contrato que sustenta e delimita a relação, posicionando e diferenciando os lugares institucionais”. (p.35)

“Assim, a ética é a teoria constituída/constituente das relações humanas que balizam a ação nas representações de um dever-ser. Entretanto, a conduta é avaliada, entre os pares da ação, segunda a confiança obtida pelo cumprimento do contrato estabelecido ou esperado. A adesão ao contrato, ou ao dever-ser, por ser voluntário, não acarreta punição; é simplesmente uma falta que é observada pelo par complementar, diferente da transgressão moral. Por isso, a ética traduz-se em liberdade para escolher a ação desejada ou desejável”. (p.35-36)

“Concordamos com a distinção feita pelos filósofos de que a moral é a prática das normas e a ética é a teoria explicativa dessas práticas. À moral correspondem as escolhas diárias das ações cotidianas em que as relações humanas estejam em voga, enquanto a ética é a reflexão teórica sobre a prática moral, o que lhe dá sentido e justificativa. Apesar de diferenciadas, a moral e a ética estão dialeticamente relacionadas numa construção/modificação contínua: a reflexão sobre a prática moral legítima ou modifica os princípios em que está baseada ao mesmo tempo que repercute uma nova prática moral”. (p.36)

“A proposta da ética como tema transversal responde que é papel da escola a formação moral dos alunos e alunas, não exclusivamente, mas no limite com as outras instituições. A escola, a família e a sociedade participam da formação de valores das novas gerações, sendo responsáveis pela formação moral, (cons)ciente ou não desse papel. Na escola, a própria postura dos professores e professoras, a avaliação e a organização estão imbuídas de valores. O que se propõe é sua explicitação para que sejam refletidos, avaliados e reformulados, quando necessário”. (p.37)

“A ética, portanto, visa ao convívio pautado em valores imprescindíveis ao convívio democrático e lança luzes a uma prática moral a ser adotada na escola, por meio da justiça, da solidariedade, do respeito mútuo e do diálogo”. (p.37)

15. Relação ética e política: “O debate sobre democracia está diretamente relacionado ao significado da cidadania. Se entendermos democracia em seu sentido estrito (regime político), a cidadania é a soma dos direitos civis (liberdade de ir e vir, de expressão, integridade física, associação) e dos direitos políticos (eleger e ser eleito). Porém, se ampliarmos a noção de democracia para direitos também sociais, cidadania passa a ter um significado mais abrangente: o do direito humano”. (p.16)

“(…) numa sociedade que se pretende democrática, há valores nucleares (necessários ao convívio social) como a dignidade humana e a liberdade, que fornecem as bases para a escolha de conteúdos da ética na escola”. (p.36)

“No tema *ética* também é problematizado o termo *solidariedade* em seu sentido não ético, ou seja, solidarizar-se com causas não nobres, pela ação interessada e egoísta. A *generosidade* expressaria melhor a ajuda desinteressada, a doação de si, pois extrapola o direito do outro, oferecendo algo a mais, doar o que (às vezes) lhe falta. Porém, o termo solidariedade permaneceu por carregar um sentido político. Não em forma de atos esporádicos (em calamidades, por exemplo), mas na participação da vida pública, na defesa dos interesses das minorias. Solidarizar-se com as causas sociais é o que se espere de um regime democrático e de cidadãos conscientes”. (p.63)

“O tema ética indica, como orientação didática, que a sala de aula deve ser o local para valorizar a solidariedade e não a competitividade entre os alunos, para que possam se sentir seguros e participar melhor das aulas, sem humilhação ou vergonha. Propõe que a escola instrumentalize seus alunos para agirem solidariamente também fora dela, ensinando primeiros socorros e fornecendo endereços úteis como locais de atendimento de emergência na comunidade para um atendimento correto. A comunidade pode apontar as ações que os alunos da escola poderiam realizar com o intuito de participar mais ativamente da vida social. Apesar de abrigar os dois sentidos, o termo possui conotação política e, por isso, foi escolhido para integrar os valores desejáveis no ensino fundamental: ajuda mútua e cooperação em oposição ao egoísmo e à competição”. (p.64)

16. Concepção de educação: “Sem uma boa educação a pessoa vive à margem do processo sócio-histórico e político do país. Vive num presente contínuo, sem considerar a amplitude do espaço e do tempo e, portanto, não atua conscientemente no mundo em que vive. A educação escolar é o principal meio de se conquistar a cidadania, tornar o sujeito consciente do momento histórico”. (p.21)

“Nos PCN, a educação é definida como um processo político e social. Ela pode tanto manter e reproduzir o espaço público quanto partilhar de um projeto de transformação social. (...) Apesar das críticas, o mérito do documento é o de estabelecer o debate nacional sobre a educação”. (p.21 e 22)

“A escola deve garantir a qualidade do ensino como possibilidade para a formação intelectual e moral, pois é por meio do conhecimento e da construção de valores desejáveis que o indivíduo pode se auto-realizar. Isso torna a pessoa capacitada a participar conscientemente da vida em sociedade”. (p.29)

“Freire acredita ser a educação um dos meios para a transformação da sociedade hierárquica e desigual. Pela educação libertadora, o indivíduo, além de se alfabetizar, conscientiza-se da realidade a fim de poder nela intervir. A educação, como ato político, pode servir, segundo Freire, para ocultar e reproduzir a desigualdade ou desvendá-la. Na educação bancária – segundo a qual o professor ‘deposita’ seu conhecimento e o aluno passivamente o recebe – é clara a manutenção do status quo, pois o professor não reflete sobre sua prática e o aluno não é tido como sujeito do processo educativo, mas seu objeto”. (p.68)

“Não há educação possível sem valores, entretanto, é preciso esclarecer quais estão permeando a vida escolar atualmente”. (p.167)

17. Objetivo principal: “(...) analisar como os quatro eixos (justiça, solidariedade, respeito mútuo e diálogo) de conteúdos eleitos pelos PCNs quanto ao tema ética são representados no cotidiano escolar, nas relações concretas da escola contemporânea”. (p.8)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

“Optamos pela “entrevista coletiva” inspirada em grupos focais - grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, (...) que desloca a perspectiva do indivíduo para o grupo social, centrada numa perspectiva cultural dos seus protagonistas. Entrevista em grupo focada num tópico específico – (...)”. (p.72)

19. Fonte de coleta das informações: Consultas aos PCN e à bibliografia especializada sobre ética, além dos questionários contendo as representações de alunos de quinta série de 2 escolas pública e 1 privada sobre os valores propostos pelos PCN como essenciais à vida democrática (justiça, solidariedade, respeito mútuo e diálogo), em situações-problema em que os quatro princípios estão em pauta. (p.8)

20. Referencial teórico-metodológico: “Neste estudo limitar-nos-emos a uma investigação acerca da dimensão ética, na perspectiva da psicologia moral (La Taille), com algumas inserções filosóficas”. (p.6)

21. Autores clássicos mais citados: Jean Piaget, Jurgen Habermas, André Comte-Sponville, Lawrence Kohlberg, Hannah Arendt

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

AQUINO, JULIO G. (2000a) Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus.

_____(2000b) Crimes e castigos escolares. Folha de São Paulo, 21/09, Caderno Equilíbrio, p.19.

_____(1999) A questão ética na educação escolar. Boletim técnico do Sellac. Rio de Janeiro. vol.25, n.1, pp.3-13.

_____(1998a) Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: _____.(org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. pp. 135-151.

ARANHA, Maria L. A; MARTINS, Maria H. P. (1995) Filosofando. 2.ed. São Paulo: Moderna, p. 21-37.

ARAÚJO, Ulisses F. (1998) Apresentação à edição brasileira. In. BUSQUETS, Maria D. et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática.

ARENDT, Hannah. (1997b). A condição humana. São Paulo: Forense Universitária.

BARBOSA, Julio C.T. (1984) O que é justiça. São Paulo: Brasiliense.

BOLÍVAR, Antonio. (1998) Prefácio. In: YUS, Rafael. Temas transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. v-xi.

BRANDÃO, Carlos R. (1998) O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998a) Parâmetros curriculares nacionais. terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998b) Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.

BROTTO, Fábio O. (1999). Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos:Re-novada.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa: grupo focal em investigações sobre abusos de substâncias. Revista de Saúde Pública, no. 30 (3), p.285-93

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria da G. (1999). Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A.

CHAUÍ, Marilena de S. (1999). Uma ideologia perversa. Folha de São Paulo. Caderno Mais! 14/5, p.3.

_____. (1998) Ética e violência. (texto mimeografado); colóquio interlocuções com Marilena Chauí. Londrina (março) São Paulo (abril).

_____. (1995) Convite à filosofia. São Paulo: Ática.

_____. (1992) Público, privado e despotismo. In: NOVAES, Adauto. Ética. São Paulo: Companhia das letras.

CHAVES, Eduardo O. C. (1999) Educação, temas transversais e tecnologia? In: LOMBARDI, José C. (org.) Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: Histedbr; Caçador: Unc.

COLL, César. (1996). Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática.

COLL, César; VALLS, Enrie. (1998) A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, César. et al. Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas.

COMTE-SPONVILLE, André. (1997) Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes.

CUNHA, Angônio G. (1998) Dicionário etmológico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. (1995) Creating a construtivist classroom atsmosphere. Young Children Magazine, Nov. p.4-13.

FIEDLER-FERRARA, Nelson. (1998) Ciência, ética e solidariedade. In: CARVALHO, Edgard de A. et al.: Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo: Palas Athenas, pp.31-47.

FOLHA DE SÃO PAULO. (1999, 2000, 2001) Coletânea sobre violência escolar.

FREIRE, Paulo. (1967/1999) Educação como prática da Iiberdade. 23ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAG, Barbara. (1992) Itinerários de Amigona. Campinas: Papirus.

GUIMARÃES, Áurea M. (1996a) A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados.

HABERMAS, Jürgen.(1989) Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

JOHNSON, Allan G. (1997) Dicionário de Sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

JOMINI, Regina C. M. (1990) Uma educação poro a solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas da República Velha. Campinas: Pontes.

KOLLBERG, Lawrence. (1989) Estadias morales y moralizacion el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E. et al. (orgs.) El mundo social en Ia me""e infantil. Madrid: Alianu, pp. 71-100.

KONDER, Leandro. (1981) O que é dialética. São Paulo: Brasiliense.

LA TAYLLE, Yves de. (2001) Televisão, violência e infância. Folha de São Paulo, 18/3, TV Folha, p.2.

_____. (1998a) Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J.M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática.

_____. (1996b) A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p.9-23.

_____. (1994) Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

LIPMAN, Mathew. (1995) O pensar na educação. Petrópolis: Vozes.

LIPOVESTSKY, Gilles. (1994) O crepúsculo do dever: a ética indolor dos tempos modernos. Lisboa: Dom Quixote.

LUCAS, Peter. (1999) Violência na escola: questão de segurança ou pedagogia? Pátio: Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, no. 8, p.26-29.

MORENO, Montserrat. (1998) Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria D. et ai. (1998) Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, pp. 19-59.

MORIN, Edgar (1998). A ética do sujeito responsável. In: CARVALHO, Edgard de A et ai. Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo: Palas Athena, pp.67-77.

PIAGET, Jean (1932/1994) O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

_____. (1933/1998) A evolução social e a pedagogia nova. In: _____. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1935/1998) Observações psicológicas sobre o trabalho e grupo. In: _____. Sobre a pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

POLINER, Rachei A; BENSON, Jelfrey (1997). Dialogue: tuning controversy into community. Cambridge: Educators for Social Responsibility.

POZO, Juan I. (1998) A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César. et ai. Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas.

RAWLS, John. (1971/1997) Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes.

RUSS, Jacqueline. (1999) O pensamento ético contemporâneo. São Paulo: Paulus.

SACRISTÁN, J. G. (1999) O que é uma escola para democracia. Revista Pátio. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 3, n. 10, pp.56-62.

SARABIA, Bemabé. (1998) A aprendizagem e o ensino de atitudes. In: COLL, César et ai Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 119-178.

SENNET, Richard. (1998). O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Cia das Letras.

SHARP, Ann M. (1999). Uma nova educação. São Paulo: Nova Alexandria.

SILVA, Sônia A. L. (2000) Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

VÁSQUEZ, Adolfo S. (1996) Ética. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

WADSWORTH, Barry J. (1995). Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 3ª. ed. São Paulo: Pioneira.

YUS, Rafael. (1998a) Temas transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1998b) Temas transversais: a escola da ultra modernidade. Revista Pátio. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, no. 5, p.8-11.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “A convivência democrática pressupõe sujeitos autônomos que possam conhecer, apreciar e avaliar, elegendo e assumindo livremente um sistema de valores”. (p.27)

“A autonomia intelectual e as experiências sociais levam ao desenvolvimento da personalidade. As crianças começam a ter seus próprios sentimentos e pontos de vista sobre os acontecimentos, iniciando-se a ‘organização autônoma das regras e valores e com a afirmação da vontade quanto à regulação hierárquica das tendências morais’ (Piaget, apud Wadsworth, 1998, p.122)”. (p.29)

“A autonomia não é simples independência para fazer coisas sem o auxílio de alguém. ‘Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias, regras que emergem dos sentimentos internos da necessidade de como tratar os outros’ (DeVries; Zan, 1995, p.9). A autonomia do indivíduo não se desenvolve em uma atmosfera de autoridade e opressão intelectual ou moral; pelo contrário, é fundamental a liberdade de pesquisa e a experiência de vida”. (p.45)

24. Conclusão principal: “Os dados analisados permitiram verificar que, no plano das representações dos sujeitos pesquisados, as relações escolares atuais, na maioria das vezes, não se encontram pautadas em tais princípios, o que nos faz concluir que, por mais que as escolas propalem a “formação do cidadão” como seu objetivo central, as práticas cotidianas parecem contradizer tal postulado. Assim, se se pretender efetivar a discussão sobre o comportamento moral na escola, a ética deve ultrapassar o âmbito do currículo para se tornar o cerne do convívio escolar, de tal modo que os valores democráticos façam parte das personalidades em formação e, conseqüentemente, da sociedade em que atuarão como cidadãos”. (resumo)

“Vale concluir que os temas transversais contribuem para a superação de um ensino fragmentário e desvinculado da realidade social. São temas de relevância social que requerem uma abordagem metodológica

diferenciada da existente. Para que haja a integração do conhecimento clássico com o ‘conhecimento social’ e a participação dos indivíduos na vida pública dos indivíduos seja livre e responsável, a convivência pautada em princípios éticos já nas relações intra-escolares se faz necessária”. (p.27)

“(…) na representação dos alunos, a escola não tem sido o local de fomento das práticas democráticas, causando uma lacuna entre seu papel social e sua efetiva atuação”. (p.167)

“A escola, assim, pode tornar-se um lugar indesejável, pois não se tem traduzido como um espaço de busca de realização pessoal e social. Ela parece estar desvinculada do projeto de ‘vida boa’ dos alunos, o que não efetiva o projeto de felicidade e, por vezes, o da busca de conhecimento (vide o grande contingente de ‘fracassados’). Em outras palavras, eis aí o germe da violência escolar”. (p.168)

“(…) é preciso agir de modo justo, respeitoso, solidário e dialógico, num continuum, traduzindo-se no projeto de felicidade e vida boa para todos, indistintamente, o que, na concepção dos alunos, as relações escolares não têm demonstrado atingir”. (p.170)

25. Críticas a outras teorias: Não há

Ficha nº	18
1. Autor: CARVALHO, Isolda Paiva	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: O ideário moral-pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Funções da literatura infantil 2.Literatura infantil	
6. Ano de defesa: 2005	
7. Orientador: , Helenir Suano	
8. Área de estudo: Cultura, Organização e Educação	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo estudar os valores educativos que a escritora RUTH Machado Louzada ROCHA vem veiculando para o público infantil, por meio de sua produção literária. O interesse do projeto foi identificar e compreender no discurso da escritora as bases valorativas e pedagógicas, sobre as quais ela vem propondo a integração de seus pequenos leitores na vida social. Os pilares teórico-metodológicos desta pesquisa fundam-se na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, nos paradigmas de convivência social apontados pela Sócio-Antropologia, de Michel Maffesoli e nos estudos sobre os valores e virtudes desenvolvidos por André Comte-Sponville. Por tratar-se de um estudo que tem como foco a compreensão do significado de imagens simbólicas, o objeto foi abordado não por uma única via das ciências humanas, mas por uma ótica transdisciplinar, envolvendo outras áreas de conhecimento, como o objeto o exige. Esses fundamentos epistemológicos foram conduzidos por uma hermenêutica simbólica, inspirada na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur, em sintonia com a referida antropologia. A pesquisa não incidiu sobre o estudo dos signos lingüísticos, mas deu primazia à exploração fenomenológica dos conjuntos simbólicos portadores de sentido de valores e virtudes. A pesquisa permitiu identificar que o discurso moral-pedagógico da escritora transitou entre a veiculação de uma moral fundada na racionalidade do dever-ser, evoluindo, gradativamente, na direção da prioridade ao hedonismo do estar-junto, não mais regido por instâncias transcendentais nem por objetivos morais, mas pelo que é vivido de modo orgânico no dia-a-dia e que se centra no que é da ordem da proximidade e nos laços afetivo-emocionais, que se inscrevem numa ética de solidariedade. No discurso de Ruth Rocha, as personagens vão encontrar esse hedonismo no compartilhamento das conquistas da liberdade, da satisfação da curiosidade infantil e das alegrias das descobertas.	
11. Definição do problema: “(...) para a criança que vive neste tempo de mudanças rápidas e de questionamentos de valores tradicionais, é imprescindível, como lembra G. Durand – ao lado da cultura física e do raciocínio – uma educação amplamente humana, que inclui a educação fantástica, aquela que leva em conta os fantasmas da humanidade, para que a criança saiba lidar com eles (...)”. (p.12) “O tema dos valores é uma preocupação inerente a minha função de educadora, já que eles fazem parte dos pilares sobre os quais se desenvolve o processo de integração da criança na sociedade (...)”. (p.14) “A opção pela temática dos valores/virtudes morais, canal de entrada que escolhi para adentrar a obra de Ruth Rocha, como afirmo acima, deveu-se a uma inquietação pessoal de educadora preocupada em compreender as bases de convivência social que a escritora veicula em seu discurso. Tratando-se de uma escritora cuja produção tem ampla aceitação tanto entre as crianças leitoras, como entre educadores que utilizam amplamente seus livros como instrumento didático, considere relevante o estudo do significado desses valores”. (p.16)	
12. Questão principal: Quais “(...) as bases valorativas e pedagógicas, sobre as quais ela [Ruth Rocha] vem propondo a integração de seus pequenos leitores na vida social?” (resumo)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Qual “(...) a imagem da escola que a escritora veicula e a potência pedagógica de seus textos literários sobre a formação do imaginário das crianças (...)”. (p.20) “Em que medida os textos da escritora dão conta de satisfazer as amplas finalidades de deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, contribuindo para a educação da sensibilidade e para o equilíbrio entre a realidade e o sonho (...)”? (p.75)	
14. Concepção de ética: “O discurso próprio da Ética sempre se constituiu como uma disciplina teórica – no campo da filosofia e mais recentemente da antropologia, como um estudo sistemático sobre os valores a serem praticados. Já a Moral (enraizado em mos, moris), como o correspondente latino da ética, tem sido mais associada às regras praticadas/vividas por determinada comunidade, nação ou categoria social. Enquanto o	

sentido do vocábulo ‘ética’ é comumente aplicado ao campo da reflexão sobre indagações mais profundas e universais a respeito do comportamento humano e da reflexão, a ‘moral’ refere-se a manifestações tanto macrosociais como microsociais que expressam interesses e visões de mundo mais específicas e localizadas, próprias a determinada sociedade, região, classe, setor ou grupo confessional. (...) Os códigos de ação moral de uma sociedade prescrevem a melhor maneira de agir coletivamente: qualificam o bem e o mal, o permitido e o proibido, o certo e o errado, a virtude e o vício. (...) Sob o ponto de vista etimológico, portanto, os vocábulos ética e moral têm raízes na mesma bacia semântica e freqüentemente, na linguagem comum, seus significados são tomados como sinônimos, identificando o bem”. (p.48-49)

Ética da solidariedade: “A ação das crianças pode ser entendida pelo que M.Maffesoli entendeu como uma ‘moral sem obrigação nem sanção’, portanto, natural e vista como um bem (...). Nesta composição, Ruth Rocha confirma sua cumplicidade no jogo com a criança. Portanto, não há, no comportamento das crianças, qualquer ação que não seja natural e, como tal, vista como desvio do ‘bem’”. (p.120)

“Se a autora mostra (...) essa cumplicidade no jogo com a criança, ela está projetando em seu discurso uma ética: a ética de convivência, de solidariedade, do estar-junto (...)”. (p.116)

15. Relação ética e política: A pesquisa apresenta uma associação valores éticos e a política nas figuras dos ‘reis’. “(...) a escritora criou anti-heróis com perfis políticos capazes de despertar nos pequenos a antipatia, a repulsa às atitudes anti-éticas e imorais como oportunismo, traição ao povo e/ou esquecimento dos compromissos assumidos: corrupção, negação da verdade, discriminação social, uso do poder em proveito próprio, extravagância em gastos com a máquina, excessos de mordomias e, em oposição, a escritora criou imagens de heróis populares, personalizados em simpáticas crianças, que primavam por uma envolvente convocação para a reação ao poder e fortalecimento da potência (...)”. (p.136)

16. Concepção de educação: Educação da sensibilidade: “(...) considero que a função primordial da literatura infantil é, ao mesmo tempo, estética e formativa, pois visa a educação da sensibilidade, que reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens (...)”. (p.62)

17. Objetivo principal: “(...) refere-se à busca da compreensão do significado que os valores vêm assumindo na literatura infantil de Ruth Rocha”. (p.10)

“A pretensão do meu diálogo com as obras da escritora é, assim, o de identificar e compreender o sentido dos valores educativos que a escritora vem apresentando às crianças por meio de sua produção literária”. (p.12)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Entrevista e consulta à bibliografia especializada

19. Fonte de coleta das informações: Obras selecionadas de Ruth Rocha:

“Obras orientadas pela moral do dever-ser: ‘O Dono da Bola’ (1976), ‘Marcelo Marmelo Martelo’ (1976), ‘Terezinha e Gabriela’ (1976), ‘Nosso amigo ventinho’ (1992) e ‘Romeu e Julieta’ (1977); Obras orientadas pela moral da solidariedade grupal: ‘Os direitos da criança segundo Ruth Rocha’ (2002), ‘Gabriela e a titia’ (1983), ‘A menina que aprendeu a voar’ (1983), ‘Quando a escola é de vidro’ (1986), ‘Atrás da porta’ (1997) e ‘Procurando firme’ (1986); Obras de contestação política e de educação moral para a pólis: os quatro livros que compõem a série dos reis, quais sejam: ‘O reizinho mandão’ (1978), ‘O rei que não sabia de nada’ (1980), ‘O que os olhos não vêem’ (1981) e ‘Sapo vira sapo vira rei’ (1982)”. (p.18)

20. Referencial teórico-metodológico: “Para alcançar meu intento, embrenhei-me (...) pela via da antropologia, emprestando de Edgar Morin a noção de complexidade, cuja lógica me permitiu situar e compreender a obra da referida escritora no amplo contexto cultural da modernidade e do movimento modernista brasileiro; da Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, de onde tomei emprestados os conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento do imaginário e do processo de simbolização para compreender o significado das imagens que se destacam da produção literária da autora; busquei na abordagem fenomenológica da Sócio-antropologia do Cotidiano, de Michel Maffesoli, as noções que apontam as sensibilidades de nosso tempo em relação às questões da convivência social; considerei os estudos de J.C.Paula Carvalho para compreender o processo de hibridação na configuração da cultura e na expressão dos valores; e, por fim, a sistematização feita por Comte-Sponville sobre o que, tradicionalmente, é designado como sendo as virtudes, ou seja, a pluralidade de boas disposições, ações e excelências”. (p.13)

21. Autores clássicos mais citados: Bachelard, Jung, Morin, Ricoeur.

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ABRAMOVICH, Fanny. O Estranho Mundo que se mostra às crianças. São Paulo, Summus Editorial, 1983. 2ª. ed.;

_____. Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices. São Paulo, Editora Scipioni, 1995, 5ª. ed.;

_____. (org.) O Mito da Infância Feliz. Antologia. São Paulo, Summus Editorial, vol. 16, 1983;

ALMEIDA, Mana da Conceição; CARVALHO, Ed. de Assis; COELHO, Nelly Novais, FERRARA, Nelson Fiedler; MORIN, Edgar. Ética, Solidariedade e Complexidade. São Paulo: Palas Athenas, 1998.

ARAÚJO, Albeno Filipe e BAPTISTA, Fernando Paulo (coord): Variações sobre o Imaginário. Domínios Teorizações Práticas Hermenêuticas. Lisboa, Instituto Piaget, 2003;

BACHELARD, Gaston: A Psicanálise do Fogo. São Paulo. Martins Fontes, 1994;

_____. O Direito de Sonhar. São Paulo, Edil. DIFEL, 1986;

_____. A Poética do Devaneio. São Paulo, Martins Fontes, 1988;

BADIA, Denis Domeneghetti. Imaginário e Ação Cultural. Paraná, Londrina (PR), Edit. da Universidade Estadual de Londrina, t 999;

BADIA, Denis Domeneghetti. Imaginário e Ação Cultural. Londrina. Editora UEL (Universidade Estadual de Londrina). 1999;

BETHELMHEIM, Bruno: A Psicanálise dos Contos de Fadas. Trad. de Adene Caetano. paz e Terra, Rio de Janeiro, t 980;

_____. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro. Editora campus, 1988; BRANDÃO, Junito de Souza: Helena o eterno Feminino (21 ed.). Petrópolis (R.J.), Vozes, 1989;

BRANDÃO, Junito de Souza. Helena o eterno feminino. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRUNEL, Piérre: Dicionário dos Mitos Literários. Editora da UnS/Editora José Olímpio, Rio de Janeiro. 1997.

CÂMARA JR., Principias de Linguística Geral. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1969;

CARVALHO, José Carlos de Paula: Antropologia das Organizações e Educação. Um Ensaio Holonômico. Imago Editora. RJ, 1990.

_____: Imaginário e Mitologia: Hermenêutica dos Símbolos e Estórias de Vida. Edit. UEF, Paraná, 1998;

_____: Hermenêutica Psicocrítica e Mitocrítica Profunda: dos pressupostos aos procedimentos. São Paulo: FEUSP. 1995 (mimeo);

_____: Mitocrítica e Arte. Trajetos a uma poética do Imaginário. Londrina (PR), Edit. da Universidade Estadual de Londrina, 1999;

_____: A Culturanálise de Grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. Ensaio de Titulação, FEUSP, 1991.

CARVALHO, José Carlos Paula, PORTO, Maria do Rosário S., MELLONI, Rosa Maria. Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP. São Paulo: Plêiade. 1998;

CASCUDO, Câmara: Contos Tradicionais do Brasil. (2a 00.). Rio de Janeiro, Ediouro. 1998;

CASSIRER, Emest: Linguagem e Mito. São Paulo. Edit. Perspectiva. 2003;

_____: Ensaio sobre o Homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo, Edit. Martins Fontes, 1994;

CECCANTINI, João Luis C.T.(org): Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Assis: Cultura Acadêmica Editora ANEP 2004.

CHAUÍ. Marilena: Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1982;

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain: Dicionário de Símbolos. 2ª. edição, Rio de Janeiro, José Olímpio Edit. 1989;

COELHO, Nelly Novais: Literatura Infantil: Teoria Análise Didática. 6ª. ed. Editora Ática, São Paulo, 1997;

_____: Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. EDUSP, São Paulo, 1995;

_____: Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil. São Paulo, Editora Alínea, 1991;

_____: Literatura e Linguagem. A obra literária e a expressão linguística. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1974;

COMTE-SPONVILLE. André: Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. São Paulo, Editora Martins fontes, 2002;

CUNHA, Maria Antonieta Antunes: Literatura Infantil. Teoria e Prática. São Paulo, Edilora Ática. 1999;

DURAND, Gilbert: O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Trad. René Eve Lévié. DIFEL, Rio de Janeiro, 1998a;

_____: Campos do Imaginário. Trad. Maria João Balalha Reis, Instituto Piaget, Lisboa, 1998b;

_____: A fé do Sapateiro. Trad. Sergio Bath. Brasília, Edit. da UnB, 1995.

_____: L'imaginaire essai 5 Ur les sciences e l la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994;

_____: A Imaginação Simbólica. Trad. Carlos Aboim de Brito, Edições 70, Lisboa, 1993;

_____: As Estruturas Antropológicas do Imaginário. Introdução à Arquetipologia Geral. Trad. Editorial Presença, Edit. Editorial Presença. Portugal, 1989;

_____: A Renovação do Encantamento. Trad. J.C.Paula Carvalho. 10 Rev. FEUSP, no. 1. vol.15.,jan-jun. 1989a;

_____: La Civilization de l'Image et l'Enfant. (Atas do 58º Congresso da AGIEM, 23-25-julho de 1985);

_____: Mito e Sociedade: a Mitanálise e a Sociologia das Profundeças. Trad. Nuno Júdice. Edit. A Regra do Jogo, Portugal, 1983;

_____: L'exploration de l'imaginaire. Revue Circé, nO I, Paris: Lettres Modernes, 1969;

_____: Signitication de l'enfance: France, Cahiers des Alpes, 1951;

DUVIGNAUD, Jean-Pierre. Microsociologia e formas de expressão do imaginário social. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: FEUSP, vol. 12. No. YI. P -343-353, 1986;

EDITORA SALAMANDRA: Ana& Ruth (Org.). Rio de Janeiro, Salamandra, 1995;

ELIADE. Mircea: O Mito do Eterno Retorno (trad. José A. Ceschion). São Paulo. Edit. Mercúrio, 1992;

_____: Mito e Realidade (trad. Paola Civelli). São Paulo. Edit. Perspectiva. 1998;

FELÍCIO, Vera Lucia G.: A Imaginação Simbólica nos Quatro Elementos Bachelardianos. Edit. Da Univ. São Paulo. 1994 (Ensaios de Cultura. vol. 5);

FERREIRA SANTOS, Marcos: Práticas Crepusculares: Mytho, Ciencia e Educação no Instituto Butantã: Um Estudo de Caso em Antropologia filosófica. São Paulo, Fac. de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutoramento, 1998;

_____: Georges Gusdorf e o crepúsculo do mestre: a forja de Hefesto. São Paulo. FEUSP, 1997 (monografia);

GÓES, Lucia Pimentel: Introdução à Literatura infantil e Juvenil.São Paulo, Pioneira. 1991;

GUSDORF, Georges: Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. Lisboa. Livraria Moraes Editora, 1967;

HELD, Jacqueline: O imaginário no poder As crianças e a literatura fantástica. Trad. de Carlos Rizzi. São Paulo. Summus Editorial Ltda., 1977;

HESSEN, Johannes: Filosofia dos Valores (5ª. ed.). trad. L. Cabral de Moncada. Coimbra. Arménio Amado. Editor, Sucessor, 1980;

HILMANN. James: Encarando os Deuses. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1992;

_____: O Código do Ser. Uma busca do caráter e da vocação pessoal. (trad. Adalgisa Campos da Silva), 6ª.ed., Rio de Janeiro. Edit. Objetiva, 1997;

_____: Psicologia Arquetípica. São Paulo, Editora Cultrix, 1995;

_____: O Mito da Análise. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 1984;

JUNG, C.G.: Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. T ed., (trad. Maria Luiza Appy. Dora M.F.Silva), Petrópolis (RJ.), Edit. Vozes, 2000;

_____: Memórias, Sonhos e Reflexões. (Reunião e edição de Aniela Jaffé). Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1994;

KAYSER, Wolfgang: Análise e Interpretação da Obra literária vol. (trad. e revisão de Paulo Quintela), Coimbra. Armeio Amado Editor, 1963;

KOCH. Ingedore G. Villaça: Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo, Editora Cortez,2003;

KORCZAK. Janusz: Como Amar Uma Criança. São Paulo, Editora paz e Terra, 1997; LAUWE, Marie-José Ch.: Um outro mundo: a infância. São Paulo, EDUSP, 1991;

MAFFESOLI, Michel: A Parte do Diabo. Resumo da Subversão Pós-Moderna. (Trad. Clovis Marques) Rio de Janeiro, Editora Record, 2004;

_____: A Contemplado do Mundo. (Trad. Francisco F.Settineri). Porto Alegre, Anes e Oficinas Edit. 1995;

_____: No Fundo das Aparências. (Trad. Benha Halpern Gurovitz). Petrópolis. Vozes. RJ., 1996;

_____: A Sombra de Dionísio. Contribuição a uma Sociologia da Orgia. (Trad. Aluizio Ramos Trinta). Rio de Janeiro, Graal, 1985;

_____: Sobre o Nomadismo. Vagabundagens P6s•Modernas. (Trad. Marcos de Castro). São Paulo: Record, 2001;

_____: O Tempo das Tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de Massas. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987;

MALRIEU, Philippe: A Construção do Imaginário. Trad. Suzana Souza e Silva. Divisão Edit. Instituto Piaget, Lisboa;

MEIRELLES, Cecília: Problemas da literatura Infantil. 2 ed. Summus Editorial, São Paulo, 1979;

MELLONI, Rosa Maria: O Imaginário e o ideário de Monteiro Lobato. Um estudo Antropológico. (Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995);

MENDES, Mariza B. T.: Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo, Editora da UNESP, 2000;

MORIN, Edgar: Cultura de Massas no Século XX: Necrose (edição brasileira de "O Espírito do Tempo") Rio de Janeiro, Edit. Forense-Universitária, 2003;

_____. O Método 5: A Humanidade da Humanidade. A Identidade Humana. Porto Alegre, Edit. Sulina, 2003;

_____. e Wulf, Christoph: Planeta: A Aventura desconhecida. São Paulo, Editora UNESP, 2003;

_____. Ninguém sabe o dia que nascerá. São Paulo, Editora da UNESP, 2002;

_____. Ciência com Consciência (trad. Maria Gabriela de Bragança e Maria da Graça Pinhão). Publicações Europa- América, Portugal, 1994;

_____. Para Sair do Século XX (trad. Vera Abumjaza Harvey). Rio de Janeiro, &tit. Nova Fronteira, 1986, 1986;

_____. O Problema Epistemológico da Complexidade. Portugal, Publicações Europa-América, s/d-a;

MORIN, Edgar, BAUDRILLARD, Jean e MAFFESOLI, Michel: A decadência do futuro e a construção do presente. Florianópolis (Santa Catarina). Editora da Univ. Federal de Santa Catarina, 1993;

MORIN, Edgar: Ética Solidária e Complexidade. São Paulo, Palas Athena Edit., 1998;

NEUMANN, Erich: Psicologia Profunda e Nova Ética. Trad. João Rezende Costa. Ed. Paulinas (Coleção Amor e Psique), São Paulo, 1991;

_____. A Grande Mãe. O Estudo Fenomenológico da Constituição Feminina do Consciente. São Paulo, Cultrix, 2001 (3- ed.);

OLIVEIRA, Ieda: O Contrato de Comunicação da Literatura Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro, Editora HY Lucema, 2003;

PERROTTI, Edmir: O texto Sedutor na Literatura Infantil. São Paulo. Editor ícone, 1986;

PIAGET, Jean: A formação do Símbolo na Criança. 3ª.ed., trad. Álvaro Cabral, L Te Editora, Rio de Janeiro, 1964;

_____.: A Linguagem e o Pensamento da Criança. Trad. Manuel Campos. Edit. Martins Fontes, São Paulo, 1993;

_____.: O Juízo Moral na Criança. Trad. Elzon Lenardon. Summus Editorial, São Paulo, 1994;

PITTA, Danielle Perin Rocha Propositions pour une méthode d'analyse des oeuvres d'art d'après. G. Durand.

THOMAS, Joel. (direction) Introduction aux méthodologies de l'imaginaire. Paris: Ellipses. 267-272, 1998;

_____.: Metodologia de Investigação do Imaginário. São Paulo, FEUSP, (I Encontro Imaginário, Cultura e Educação), 1998b;

_____.: Padronização do teste AT.9. Recife, 1984 (mimeo); PORTO, Maria do Rosário Silveira: Escola Rural. Cultura e Imaginário. Tese de doutoramento, apresentada à Fac.de Educação da Universidade São Paulo, 1993;

RAMOS, Denise Gimenez; BIASE, Maria do Carmo De; SAL THASAR, Maria Helena Monteiro; MAL TA, Stella Maria T. Cerquinho; RODRIGUES, Maria Luiza Piva; SAVATA, Neusa Maria Lopes; SA YEGH, Roseli Ribeiro: Os animais e a psique. Do Simbolismo à Consciência. São Paulo. Palas Athena Edit.. 1999;

REVISTA ESTUDOS E DOCUMENTOS (vol. 36: Identidade do Pedagogo), FEUSP, vol. 36, 1996;

REVISTA HVPNOSE: (número especial). Centro de Estudos da Antiguidade Greco-Romana (CEAG), PUC/SP, Edit. EDUC, Palas Athena, 1997;

RICOEUR, Paul: Teoria da Interpretação. Lisboa, Edições 70, 2000;

SOSA, Jesualdo: A Literatura Infantil. Trad. James Amado. São Paulo, EDUSP-Edit. Cultrix, 1978;

SPERBER, Dan: o Simbolismo em Geral. São Paulo, Editora Cultrix, 1978. SUANO, Helenir: Cultura e Imaginário sócio-Organizacional: um estudo sócio-antropológico no universo de uma organização educativa. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S. Paulo, 1993;

TELXEIRA, Maria Cecília Sanchez e PORTO, Maria do Rosário Silveira: Perspectivas Paradigmáticas em Educação. 10 Rev. da Fac. de Educação da USP. No. 21, jan-junho 1995, SP.;

_____.: Imaginário Cultura e Educado. Revista do CICE (Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e

Educação), São Paulo, Edit. Plêiade, 1998;
 TEIXEIRA, Maria Cecília 5.: Imaginário e Ideário no discurso Pedagógico de Anísio Teixeira e Paulo Freire (Um Ensaio de Mitanálise. FEUSP, 1999.
 TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez, PORTO, Maria do Rosário Silveira, FERREIRA SANTOS, Marcos e BANDEIRA, Maria de Lourdes: Tessituras do Imaginário, Cultura e Educação. Cuiabá, EDUNIC, 2000;
 ULLMANN, Stephen: Semântica. Uma Introdução a Ciência do Significado. Trad. J.A. Osório Mateus. (4.1 ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1964;
 TURCHI, Maria Zaira: O estético e o ético na literatura infantil. In: Ceccantini, João Luis C.T.(org): Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.Assis (SP), Cultura Acadêmica Editora, ANEP, 2004;
 _____: Literatura e Antropologia do Imaginário. Brasília, Editora da Univ. de Brasília, 2003;
 VASCONCELOS, Paulo A. C.: Comunicação e Imaginário na Cultura Infanto-Juvenil. São Paulo, Ed. Zouk, 2001;
 VRIES, Rheta De e Zan Betty: A Ética na educação Infantil. O ambiente sócio-moral na Escola. Porto Alegre, Artmed Editora, 1998.
 ZILBERMAN, Regina: A literatura Infantil na Escola. São Paulo, Edit. Global e Distribuidora Ltda., 2003 (11ª ed. rev. atual. e ampl.)
 _____(org): A produção Cultural para a Criança. Pano Alegre (RS), Editora Mercado Aberto, 1990 (3ª ed).

DICIONÁRIOS:

ABBAGNANO, Nicola: Dicionário de Filosofia (trad. Alfredo Bosi). São Paulo. Martins Fontes, 2003;
 BIEDERMAN, Hans: Dicionário Ilustrado de Símbolos. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1993;
 BRUNEL, P.: Dicionário de Mitos Literários. Rio de Janeiro, Edit. José Olympio, 1997
 CHEV AUER, J e GHEERBRANT, A.: Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro, Edit. José Olympio, 1989;
 LEXIKON, Herder: Dicionário de Símbolos. São Paulo, Editora Cultrix, 2002.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “Para G. Durand os problemas do comportamento do homo sapiens só podem ser compreendidos a partir do imaginário, o reservatório das formas simbólicas, de onde se originam todas as criações do pensamento humano. De acordo com sua teoria, os valores participam da dinâmica do jogo dramático representado pelo trajeto antropológico e seu conteúdo é essencialmente simbólico; portanto, para serem compreendidos, eles requerem uma investigação a partir da conjugação das fontes formadoras do imaginário, quais sejam, das raízes arquetípicas em sua articulação com as intimações do meio sócio-cultural do indivíduo ou grupo”. (p.42)

24. Conclusão principal: “A pesquisa permitiu identificar que o discurso moral-pedagógico da escritora transitou entre a veiculação de uma moral fundada na racionalidade do dever-ser, evoluindo, gradativamente, na direção da prioridade ao hedonismo do estar-junto, não mais regido por instâncias transcendentais nem por objetivos morais, mas pelo que é vivido de modo orgânico no dia-a-dia e que se centra no que é da ordem da proximidade e nos laços afetivo-emocionais, que se inscrevem numa ética de solidariedade. No discurso de Ruth Rocha, as personagens vão encontrar esse hedonismo no compartilhamento das conquistas da liberdade, da satisfação da curiosidade infantil e das alegrias das descobertas”. (resumo)

“A leitura das obras de Ruth Rocha permitiu-me identificar duas fases principais em sua criação literária. (...) Para entender a produção de Ruth Rocha nessas duas fases é preciso voltar ao momento histórico em que seus livros foram escritos. Na primeira fase, durante a década de 1970, predominava nas diretrizes legais da educação brasileira um esforço reformista que convocava a literatura infantil para participar das reformas da educação. (...) a literatura infantil incorporava, naquele período, a ‘intencionalidade pedagógica’ da escola, mantendo, assim, o utilitarismo já disseminado há décadas (...). Essa ‘marca de origem’ – de obras concedidas na atmosfera escolar e dirigidas a crianças em fase de socialização e formação de condutas – vai acompanhar uma parte significativa da produção de Ruth Rocha. (...) Assim, na primeira fase da produção de Ruth Rocha, situam-se várias séries de livros didáticos e paradidáticos que abordam tanto temas curriculares quanto curtas aventuras. Estas desenvolvem-se em torno de projetos educativos que visam auxiliar a formação de atitudes e comportamentos dos leitores-alunos, segundo uma lógica racionalizada do dever-ser, do comportamento moral e virtuoso moldados em padrões que a tradição qualifica de boa educação e que, como tal, são difundidos pela instituições”. (p.153-154)

“Já os livros escritos na segunda fase, que mantém as características da produção atual, abandonam

gradativamente a prioridade a esse caráter pedagógico fundado na moral tradicional e refletem outra orientação: as relações sociais são conduzidas pela socialidade espontânea, que dá primazia ao hedonismo do estar-junto, não mais regidos por instâncias transcendentais nem por objetivos racionais e longínquos como é a vida moral, mas sim pelo que é vivido de modo orgânico no dia-a-dia e que se centra no que é da ordem da proximidade, nos laços emocionais e que se inscreve numa ‘ética da solidariedade’(...)”. (p.155)

“Como valores pedagógicos, Ruth Rocha valoriza o conhecimento e leva seus personagens a arrombarem portas de bibliotecas fechadas que não cumprirem sua função de divulgar o saber. Os livros, as histórias, a liberdade de conhecer, a curiosidade saciada são direitos fundamentais da criança, que transitam a totalidade das obras da escritora escritas na segunda fase”. (p.162)

25. Críticas a outras teorias: Não há

Ficha nº	19
1. Autor: COELHO, Maricilda Oliveira	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paranaenses (1890-1910)	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.História da educação 2.cultura escolar 3.Escola primária	
6. Ano de defesa: 2004	
7. Orientador: , Nelson Piletti	
8. Área de estudo: História da Educação	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Trata-se de uma pesquisa histórica sobre as táticas e estratégias utilizadas pelo governo republicano paraense para alcançar a formação moral e cívica do aluno da escola primária paraense nas duas primeiras décadas após a proclamação da república. As fontes primárias da pesquisa foram relatórios oficiais, boletins de instrução pública, periódicos sobre educação, jornais do período e livros didáticos utilizados na escola primária. Para conseguir o objetivo de inserir o aluno num sistema de valores necessários para aquisição da coesão social e da nacionalidade, o governo do Brasil de um modo geral e o do Pará, de modo particular, impulsionou um conjunto de medidas para o setor educacional. Entre as principais medidas instituídas estavam as construções dos grupos escolares, renovação dos programas curriculares de ensino, adoção de modernos métodos pedagógicos, uso de diversos materiais instrucionais e livros escolares e revitalização da política de formação do professor primário. Apesar de excluir uma grande parcela da população dos saberes transmitidos pela escola, a intervenção do Estado na reordenação do ensino teve o intento de estabilizar e manter o regime republicano por meio da propagação de valores morais e cívicos que desempenhariam a finalidade política mais ampla de construir o alicerce para a participação política. Com base nas referências teóricas fornecidas pela Nova História Cultural e apoiada no conceito de cultura escolar fornecido por Dominique Julia, a dissertação reconstitui normas, práticas e saberes da escola primária paraense, evidencia problemas e dificuldades que envolveram o percurso da organização administrativa e pedagógica dessa escola e destaca, nessas iniciativas governamentais para a educação, a marca de uma estreita associação entre a ação pedagógica e o fortalecimento do ideário patriota do novo regime.	
11. Definição do problema: “As transformações político-sociais vivenciadas pela sociedade brasileira no final do século XIX, em especial a abolição dos escravos e a proclamação da república, exigiram a formulação de políticas de ação que ajudassem na construção da identidade brasileira e na formação de nova geração de cidadãos livres. (...) Diante disso, era imprescindível que as instituições republicanas em geral e particularmente a instituição escolar, concorressem para transformar súditos em cidadãos instruídos e civilizados, capazes de manter a ordem e garantir o progresso da pátria. O trilhar desse processo, no entanto, foi pontuado por conflitos e dificuldades”. (p.7) “(...) dirigiu-se o foco da investigação ao complexo processo de inserir a geração que nascia com a república num sistema de valores morais e normas cívicas necessárias para a aquisição da coesão social e nacionalidade. No Estado do Pará, assim como em outros estados brasileiros, as principais mudanças instituídas foram: construção dos grupos escolares, garantindo o aumento do número de vagas no ensino primário, renovação dos programas curriculares; adoção de modernos métodos pedagógicos, especialmente o método intuitivo ou lições das coisas; uso de diversos materiais didáticos e livros escolares e revitalização da Escola Normal”. (p.7-8)	
12. Questão principal: A autora não faz uma pergunta explícita. Mas, tem como preocupação pesquisar quais as “táticas e estratégias utilizadas pelo governo republicano paraense para alcançar a formação moral e cívica do aluno da escola primária paraense nas duas primeiras décadas após a proclamação da república.” (resumo)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Também não há questões específicas. Mas, a autora pretende investigar quais “(...) as maneiras propostas pelo governo da recente república brasileira, particularmente no Estado do Pará, para proclamar cidadãos”. (p.7)	
14. Concepção de ética: A ética está diretamente ligada ao dever do cidadão em servir a pátria: “O conceito de pátria, tão abstrato para a compreensão das crianças e adolescentes, foi materializado na figura da família. A pátria foi descrita como a grande família de todos os cidadãos e o dever de cada um é servi-la por meio do trabalho (...)”. (p.103)	

“Ao receber tudo da pátria, o cidadão passava a ser um eterno devedor, um permanente endividado, que deveria retribuir por meio de seu trabalho todos os benefícios ganhos. (...) No ideário republicano o trabalho e o estudo são valorizados como condições de acesso ao desenvolvimento econômico e moral do país e a constituição de uma sociedade moderna e civilizada”. (p.104)
15. Relação ética e política: “As transformações político-sociais vivenciadas pela sociedade brasileira no final do século XIX, em especial a abolição dos escravos e a proclamação da república, exigiram a formulação de políticas de ação que ajudassem na construção da identidade brasileira e na formação de cidadãos livres”. (p.7) A instrução popular era uma exigência para a participação política. (p.101) Formar valores para interesses políticos: a construção da república (p.108)
16. Concepção de educação: À educação da época cabia “transformar súditos em cidadãos instruídos e civilizados, capazes de manter a ordem e garantir o progresso da pátria”. (p.7) “(...) para participar politicamente da nova sociedade brasileira, a instrução era condição sine qua non. A instrução funcionava como princípio de seleção e significava o alicerce e a manutenção da ordem social que começava a ser estabelecida no país”. (p.6)
17. Objetivo principal: Reconstituir normas, práticas e saberes da escola primária paraense, evidenciar problemas e dificuldades que envolveram o percurso da organização administrativa e pedagógica dessa escola e destacar, nessas iniciativas governamentais para a educação, a marca de uma estreita associação entre a ação pedagógica e o fortalecimento do ideário patriota do novo regime. (resumo)
18. Técnica de pesquisa predominante: (X) quantitativa (X) qualitativa Documental
19. Fonte de coleta das informações: Relatórios oficiais, boletins de instrução pública, periódicos sobre educação, jornais do período e livros didáticos utilizados na escola primária da época. (resumo)
20. Referencial teórico-metodológico: “(...) referências teóricas fornecidas pela Nova História Cultural e apoiada no conceito de cultura escolar fornecido por Dominique Julia”. (resumo)
21. Autores clássicos mais citados: Pierre Bourdieu
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: ANDERSON, Benedict Nação e consciência nacional. São Paulo: Ática. 1989. AMARAL, Fernando Medina do e CRISPINO, Luis Cadas Bassalo. Julio Cezar Ribeiro de Souza: memórias sobre a navegação aérea. Belém: EDUFPA, 2003. BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In ABREU. Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura. São Paulo: Mercado de Letras Edições. 2000. ____ e GALVÃO, Ana Maria. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. Revista Presença Pedagógica, número 24. vol. 4. Belo Horizonte: Dimensão, nov.-dez. J998. BARBOSA, João Alexandre. A tradição do impasse. São Paulo: Ática, 1974. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Pátria, civilização e trabalho. São Paulo: Edições Loyola, 1990. ____ Práticas de leitura em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação da USP, número 01. jan-jun. 1996. BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992. ____ Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 3 ed. • 2001. BOTELHO, André. Aprendizado do Brasil: a Nação em busca de seus portadores sociais. Campinas: Ed. da Unicamp. 2002. BRAGANÇA, Aníbal. Uma introdução à história editorial brasileira. Cultura - Revista de História e Teoria das Ideias. Lisboa: Centro de História da Cultura da UNL. vol. XIV. 2002. CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Editora Ática. 1989. CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas: Papirus. 199 J. CASPARD, Pierre e CASPARD, Penélope. Imprensa periódica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e CATANI, Denice Bárbaro (orgs.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da: educação. São Paulo: Escrituras. 2 ed. • 2002. ' CATANI, Denice Bárbara e LIMA, Ana Laura Godinho. Vigilância e controle: os anuários do ensino do Estado de São Paulo e a história do trabalho docente no Brasil (1907 -1937). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e CATANI, Denice Bárbara (orgs.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São

Paulo: Escrituras, 2 ed., 2002.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas - o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Os bestializados - o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 3 ed., 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice Bárbara e SOUSA., Cynthia (orgs.): Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

CASTRO, Ribamar (org.). Atos dos Governadores - 1891 a 1930. Belém: Imprensa Oficial, 2002.

CHAVES, Ernani e MARIN, Rosa. Imagens de Belém, paradoxo da modernidade e cultura na Amazônia. 10: XIMENES, Teresa (org.). Perspectivas do desenvolvimento sustentável: uma contribuição para a Amazônia. Belém: Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos da Amazônia; Associação de Universidades Amazônicas, 1997.

CHAMON, Carla Simone. Festejos imperiais: as festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845). Bragança Paulista: EDU5F, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações, Lisboa, R.1 Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. Crítica textual e História Cultural. Revista Leitura: Teoria e Prática, número 30. Campinas, 1997.

_____. (org.) Práticas da Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo pesquisa. Revista Teoria & Educação, número 2. Porto Alegre: Pannonica. 1990.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. Revista Ventas, número 43. Porto Alegre, 1998.

COELHO, Geraldo Mártires. No coração do povo: o monumento à República em Belém (1891-1897). Belém: Paka-tatu, 2002.

COELHO, Marilene Oliveira. Memórias literárias de Belém do Pará: o grupo dos novos (1946-1952). Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA. Theodoro Braga no centenário de seu nascimento: Belém-Pará, 1972.

CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA. Paulino de Brito. Belém-Pará, 1970.

CRUZ, Ernesto. Ruas de Belém. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1970.

DAOU, Ana Maria. A belle-époque amazônica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DAMASCENO, Alberto e SANTOS, Ermina. A Educação nas constituições paraenses. Belém: Editora Universitária, 1997.

DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOLANO, Agustín. El libro escolar en la segunda mitad del siglo XX. In: Historia ilustrada del libro español. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do alfabetismo no séc. XIX. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). Leitura - práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica. 2 ed., 2002.

_____. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro Lições de Coisas de N.A Calkins. In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2000.

_____. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. GREIVE, Cynthia Veiga e LOPES, Eliana Marta Teixeira (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Revistas pedagógicas: qual a identidade do impresso? In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). Leitura - práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte:

Autêntica, 2 ed., 2002.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: possibilidade, problemas, questione. Revista Brasileira de Educação, número 0. Belo Horizonte, 1995.

_____. El libro escolar. In: MARTÍNS, Jesus Martinez. Historia de la edición em Espana (1836-1936). Madrid: Marcial Pons, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. Las practicas de lecturas y su aprendizaje. In: MARTÍNS, Jesús Martinez. Hisroria de la edición en Espana (1836•1936). Madrid: Marcial Pons, 2001.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes. José Veríssimo e a educação brasileira republicana. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GREIVE, Cynthia Veiga e LOPES, Eliana Marta Teixeira (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

HALLEWELL, Lawrence. O livro no Brasil - sua história. São Paulo: T.A Queiroz/Edusp. 1985.

HEBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Revista Teoria & Educação, numero 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBSBAWM, Eric e RANGER. Terence (orgs.). A invenção das tradições. São Paulo: Paz e Terra, 3 ed., 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, número 1. Campinas: Autores Associados, jan - jun. de 2001.

KULLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GREIVE, Cynthia Veiga e LOPES, Eliana Marta Teixeira (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862 -1922). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LAJOLO, Mansa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática. 3 ed. 1999.

_____. O preço da leitura: leis e números por detrás das letras São Paulo: Ática, 2000.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES. Ano XXIII, número 78, abril de 2002.

LESSA, Renato. A invenção republicana. Rio de Janeiro: Topbooks, 2 ed., 1999.

LUCA, Tânia Regina de. A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n) ação. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: pensamento e ação. Campinas: Autores Associados. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MARANHÃO, Haroldo. Pará, capital: Belém - memórias & pessoas& coisas & coisas da cidade. Belém: Fundação Cultural de Belém. 2000.

MARGOTTO, Liliam Rose. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: SOUZA, Maria Cecilia C. C. e VIDAL. Diana Gonçalves. A memória e a sombra - a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MONTEIRO, Regina Maria. Paradigmas da nacionalidade. Cadernos do CEDES, número 51. Campinas: Editora da Unicamp. 2000.

MOREIRA. Eidorfe. Obras Reunidas, vol. VI. Belém: CEJUP, 1979.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MUNAKATA. Kazumi. Livro didático: produção e leitura. In: ABREU, Márcia (org.) Leitura, História e História da Leitura. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2001.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: D.P & A Editora, 2001.

NEEDEL, Jeffrey. Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI - XX). Lisboa: Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1986.

_____. A imprensa de educação e ensino; concepção e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e CATANI, Denice Bárbara (orgs.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2ª.ed. 2002.

_____. e POPKEWTZ, Thomas. Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa, 1992.

NUNES, Clarisse. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.

GREIVE, Cynthia Veiga e LOPES, Eliana Marta Teixeira (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
OLIVEIRA, Cátia Regina G. Alves e SOUZA, Rosa de Fátima. As faces do livro de leitura. Cadernos do CEDES, número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
POMPÉIA, Raul. O Ateneu. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Antologia Nacional (1895- 1969): museu literário ou doutrina? Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. 1992.
RYAN, Mary. A parada norte-americana: representações da ordem social do século XX. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins fontes, 2 ed., 2001.
SALLES, Vicente. Memorial da cabanagem. Belém: Edições CEJUP, 1992.
SANTOS, Gildenir Carolino. Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos. Campinas: Autores Associados; Editora da Unicamp, 2000.
SARGES, Maria de Nazaré. Belém: Riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912). Belem: Paka-tatu. 2000.
SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões – postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando (org.). História da vida privada no Brasil. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
_____. Dos parnasos e florilégios aos ensaios da história literária: experimentações românticas. Revista História. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
SOUZA, Maria Cecília c.c. de. Decorar, lembrar, repetir: o significado das práticas escolares na escola brasileira do final do séc. XIX. 10: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). História da educação - processos, práticas e saberes. SP: Escrituras, 2002.
_____. A escola e a memória. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
SOUZA, Rosa de Fátima. Inovação educacional no sec. XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Caderno do CEDES, número 51. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
_____. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida et al. Memórias da educação: Campinas (1850 - 1960). Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
STAROBINSK, Jean. As máscaras da civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. Caderno do CEDES número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
VEIGA, Cynthia Greive. Estratégia discursiva para a educação em Minas Gerais no séc. XIX. In: SOUZA, Maria Cecília C.C. de e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). A memória e a sombra - a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
_____. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do séc. XIX. Educação em Revista número 26. Belo Horizonte, 1997.
_____. Educação estética para o povo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GREIVE, Cynthia Veiga e LOPES, Eliana Marta Teixeira (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
VILLA, Marco Antonio. Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX. São Paulo: Editora Ática, 2001.
ZILBERMAN, Regina. Leituras literárias e outras leituras. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). Leituras - práticas, impressos e letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “(...) o principal aspecto a ser observado no sentido de produzir o homem instruído e civilizado da sociedade republicana não expressava, exclusivamente, seu posicionamento e perspectiva individual”. (p.58)
24. Conclusão principal: “O conjunto de iniciativas patrocinado pelo Estado para transformar o quadro da instrução popular legado pelo Império trazia subjacente a concepção de civilização e modernidade. Porém, o grande número de pessoas excluída do processo de aprendizagem formal dificultou a constituição integral do cidadão civilizado e moderno que a nova sociedade brasileira almejava”. (p.12)
25. Críticas a outras teorias: Não há

Ficha nº	20
1. Autor: LIMA, Christiano Mendes de	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Ética e psicanálise: como pensar a educação das crianças autistas e psicóticas	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ética 2.psicanálise 3.Educação de crianças autistas	
6. Ano de defesa: 2003	
7. Orientador: Leandro de Lajonquière	
8. Área de estudo: Psicologia Educacional	
9. Grupo de pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Este trabalho inscreve-se na linha de pesquisa sobre a articulação psicanálise / educação. Trata-se de pesquisa teórica que procura situar, a partir da psicanálise, as balizas éticas sobre as quais deve se fundar o ato educativo para que não se dificulte, a priori, a possibilidade de sua ocorrência. Para tanto, partimos de uma análise da obra de Freud, sustentados na teorização de Jacques Lacan, a fim de recortarmos, no movimento mesmo do corpus freudiano, as indicações que nos permitem pensar uma ética para o campo educativo. Esta só pode ser pensada, a partir de sua diferenciação em relação à moral: enquanto a moral subjuga, a fim de procurar fazer existir a "relação" adulto / criança; a ética faz corte, pois, nesse caso, impera a Lei que interdita o educador a tomar a criança na posição de um objeto em que complementaria a si ou a proposições pedagógicas. Estabelecemos, então, uma crítica ao influxo dos saberes psicológicos no campo da educação, pois consideramos que este fato opera a demissão do educador da responsabilidade ética de sustentar o ato educativo, a partir do desejo, e induz os dispositivos educacionais a se sustentarem em formulações morais, uma vez que passam a se pautar pela busca da adequação do ato educativo a uma suposta realidade infantil pensada como natural. Tal proposição dificulta, de antemão, a educação, se a entendermos como processo de filiação do infans à Cultura e não como simples adequação comportamental às Demandas imaginárias do Outro. A seguir, situamos as crianças autistas e psicóticas como estando em impasse subjetivo, ocasionado pelas vicissitudes de uma Educação Primordial que as situou enquanto objeto do Desejo do Outro. Esta posição em "relação" ao Outro implica uma impossibilidade de jogar dialeticamente com a Demanda educativa. Assim, se esta se formula em nome da moral, a criança em impasse subjetivo dificilmente poderia responder de outro modo a não ser se oferecendo enquanto objeto à Demanda (educativa) do Outro. Concluímos, então, que se para toda e qualquer criança a ética deveria permear o ato educativo, para as crianças em impasses subjetivos, se a Lei não operar nos dispositivos educativos, isto pode ocasionar uma cristalização de suas dificuldades. Assim, um impasse que poderia ser transitório pode se tornar uma impossibilidade estrutural de advir enquanto sujeito no campo do desejo.	
11. Definição do problema: “(...) atualmente, o discurso (psico)pedagógico hegemônico, ao reduzir a referência simbólica do ato educativo – pois o pensa como uma relação dual, onde o saber psicológico é chamado para fazer existir a célula narcísica em que o educador procura fechar-se com o educando – tem elevado o sofrimento psíquico a proporções epidêmicas. O fracasso escolar, a indisciplina, a violência e a hiperatividade são, assim, (...) respostas ao que existe de sintomático no discurso (psico)pedagógico hegemônico, ou seja, o nada querer saber do desejo que anima o ato educativo”. (p.34) “(…) o cotidiano escolar está todo atravessado pelas teorias psicopedagógicas, o que tem por efeito a demissão do educador do processo educativo, posto que esse passa a se endereçar às crianças a partir de uma teoria; há a redução do estofo simbólico que estaria contido no ato educativo, se este fosse sustentado pelo educador em nome próprio, veiculando, assim, a Lei que funda a Cultura, filiando a criança a uma história”. (p.55) “(…) nas práticas que se tramam no interior da escola, notamos que há o império das regras e da moral (...). Se esse dispositivo escolar, impregnado de moral e regras, dificulta a educação de crianças ‘normais’, para aquelas em impasses na constituição subjetiva tal dispositivo pode promover uma cristalização de suas dificuldades. Tais crianças, pelos impasses subjetivos em que se encontram, vêem-se impossibilitadas de jogar dialeticamente com as demandas veiculadas pelo adulto. Tais demandas, proferidas a partir do vértice da moral e da regra, reduzem as crianças à condição de objeto, barrando o caminho que possibilitaria à criança se situar enquanto sujeito do desejo. (p.56) “(…) a psicanálise tem sido chamada para salvar a educação. Se antes a esperança nesta missão redentora coube	

às teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, agora a psicanálise – transformada em teoria psicológica do desenvolvimento infantil e em um conjunto de formulações heteróclitas sobre a ‘relação’ professor-aluno – é convocada para, em sua aplicação à educação, remediar o sofrimento e o mal-estar no campo educativo”. (p.91)
12. Questão principal: Como pensar a educação de crianças autistas e psicóticas? (título)
13. Questões norteadoras da pesquisa: Como “(...) situar a questão da articulação Psicanálise/Educação, entendida como dois campos distintos em seus impasses e possibilidades?” (p.8) Em que situação se encontra a relação das crianças autistas e psicóticas com a atual demanda educativa? (p.59) Como pensar a (im)possibilidade da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas? (p.79)
14. Concepção de ética: “Esta só pode ser pensada, a partir de sua diferenciação em relação à moral: enquanto a moral subjuga, a fim de procurar fazer existir a “relação” adulto/criança; a ética faz corte, pois, nesse caso, impera a Lei que interdita o educador a tomar a criança na posição de um objeto em que complementaria a si ou a proposições pedagógicas”. (resumo) A ética é a Lei que “regula a ‘relação’ do sujeito ao Outro, permitindo o advento do desejo”. (p.26) A Lei garante o simbólico, a condição necessária para a emergência do sujeito do desejo e possibilita escolhas nas quais é posto em ato o engajamento subjetivo. (p.55)
15. Relação ética e política: O autor não explicita diretamente essa relação, pois trata a ética a partir da moral. Assim, encontramos referência somente à política: “(...) a educação de toda e qualquer criança deveria se fazer a partir da ética”. (p.78) As políticas de inclusão são impossíveis, embora possa ter efeitos terapêuticos (p.80) “Sabemos que, apesar de a lei brasileira garantir acesso a todo e qualquer cidadão aos bancos escolares, independentemente de suas idiossincrasias e/ou dificuldades, a garantia legal não tem sido suficiente , pois no interior das escolas operam mecanismos de expulsão da diferença”. (p.80) “(...) o que está em causa é o estranhamento da escola em relação àqueles que aparecem enquanto diferentes, quer esta diferença apareça no plano físico, sócio-cultural ou psíquico. Podemos, então, concluir que os que são expulsos, aberta ou sutilmente da escola, são aquelas crianças ou jovens que não respondem ao tipo ordinário de aluno: o que é expulso, em última instância, é a diferença”. (p.81)
16. Concepção de educação: “(...) no registro do humano a determinação não é biológica, mas simbólica. Assim, os destinos da pulsão (sublimação, fixação, etc) devem-se ao significante, ou seja, às marcas simbólicas deixadas no infans pela Cultura, pela Linguagem. As vias de facilitação para a circulação pulsional não são dadas pelo sistema neuronal, mas sim pelo sistema simbólico. Estas marcas, estas vias de facilitação foram inscritas pelo Outro primordial através do processo a que chamamos Educação”. (p.16) “Acreditamos que a educação não é um termo abstrato, mas que é composta de atos educativos nos quais a subjetividade do educador está presente e suas palavras – se ditas em nome próprio e não em nome de uma terapia psicopedagógica – com sua intrínseca ambigüidade, permitem às crianças se colocarem questões (...)”. (p.54) Educação Primordial: “(...) entendida como a filiação do infans no mundo humano, ou seja, na Linguagem”. (p.59)
17. Objetivo principal: “Esta dissertação teve por objetivo situar as balizas éticas necessárias para que o ato educativo possa ter a chance de promover efeitos de subjetivação em crianças que se encontram em impasses quanto à constituição da subjetividade. Referimo-nos às crianças autistas e psicóticas”. (p.7)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa “(...) partimos de uma análise das obras de Freud, sustentados na teorização de Jacques Lacan, a fim de recortarmos, no movimento mesmo do corpus freudiano, as indicações que nos permitem pensar uma ética para o campo educativo.” (resumo)
19. Fonte de coleta das informações: Bibliográfica: obras de Freud
20. Referencial teórico-metodológico: Teorias dos discursos de Lacan, a qual traz “os conceitos da lingüística para o campo da psicanálise” : Discurso do Mestre, entendido pelo autor da dissertação como “o discurso de fundação do Inconsciente, do Sujeito”. (p.70-71)
21. Autores clássicos mais citados: Freud e Lacan
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: AJURIAGUERRA & MARCELLI. Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. CABAS, A. C. A função do falo na loucura. Campinas: Papirus, 1988. CALLIGARIS, C. A questão do fantasma na clínica psicanalítica. Salvador: Cooperativa Cultural Jacques

Lacan, 1986.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Práticas linguageiras e fracasso escolar.** In: **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas.** Vol. V, no. 9. São Paulo: USP-SP, 2000.

CIFALI, M. & IMBERT, F. Freud e a pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 1999. DOR, J. Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DOSSE, F. História do estruturalismo. São Paulo: Ensaio, 1993. DUBET, F. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: Contemporaneidade e educação: revista semestral temática de ciências sociais e educação. Ano 11I, nO 3, março/1998.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREUD, S. (1983-85). Estudos sobre a histeria. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1889). Resenha de *Hipnotismo*, de August Farel. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. I, p.139156. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1892-93). Um caso de cura pelo hipnotismo. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. I, p.173191. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1892-94). Prefácio e notas de rodapé á tradução de conferências das terças-feiras, de Charcot. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. I, p.193-201. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1901a). Sobre os sonhos. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. V, p.567-611. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1901b). Sobre a psicopata/agia da vida cotidiana. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1905a). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VII, p.117-230. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1905b). Sobre a psicoterapia. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. li, p.239-251. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1905c). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1906). Minhas teses sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VII, p.253-263. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1907). O esclarecimento sexual das crianças. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. IX, p.133144. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1908a). Moral sexual 'civilizada' e doença moderna. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. IX, p.183-208, Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1908b). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. IX, p.209228. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. X, p.11-154. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1910a). Cinco lições de psicanálise. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XI, p.03-51. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1910b). **Psicanálise 'silvestre**, In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XI, p.205-213. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1911). Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol.XII, p.23-108. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1912). Sobre a tendência universal á depreciação na esfera do amor. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XI, p.163-173. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

- _____. (1913a). Introdução a *The Psycho-analytic method*, de Pfister, In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XII, p.411-418. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1913b). *Totem e Tabu*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIII, p.13-194. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1913c). *Totem y Tabu*. In: Obras completas. Tomo II, p.1745-1850. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.
- _____. (1913d). o interesse científico da psicanálise. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIII, pp. 195-226. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV, p.831-19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1915a). O inconsciente. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV, p.183-245. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1915b). Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV, p.309-339. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1917). Conferência XXIII. Os caminhos da formação dos sintomas. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVI, p.419-439. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1923a). Dois verbetes de enciclopédia. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII, p.283-312. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1923b). O Ego e o Id. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIX, p.23-76. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1925). Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIX, p.337-343. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1927). O futuro de uma ilusão. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXI, p.11-71. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1930). O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXI, p.73-171. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1933a). Conferência XXXIV. Explicações, aplicações e orientações. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXII, pp. 167-191. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1933b). Conferência XXXV. A questão de uma *Weftanschauung*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXII, pp. 193-220. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1933c). Por que a guerra? In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXII, p.235-259. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1937). Análise terminável e interminável. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXIII, pp. 239-287. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- GARCIA-ROZA, L. A. (1993). Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- IMBERT, F. A questão da ética no campo educativo. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JERUSALINSKY, A. Psicose e Autismo na Infância. Uma Questão de Linguagem. In: Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, no. 9. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1993.
- _____. 'Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a.
- _____. Apesar de você amanhã a de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação. In: Educar-se uma criança? (p.13-23). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999b.
- KAFKA, F. O Processo. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. Carta ao pai. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KUPFER, M. C. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. O que toca à Psicologia Escolar. In: Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. (p. 51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: Escritos. (p. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

- _____. (1953-1954). O seminário - Livro 1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.
- _____. (1955-56). O seminário - Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- _____. (1956-57). O seminário - Livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- _____. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: Escritos. (p. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. (1957-1958). O seminário- Livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. (1964a). Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: Escritos (p.843-864). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. (1964b). O seminário - Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- _____. (1969). Duas notas sobre a criança. Ornitar? - revista do campo Freudiano, n.37, abril/Junho, p.13-14.
- _____. (1969-70). O seminário - Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- LAJONQUIERE, L. A escolarização de crianças com DGD. In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. Ano II, n.03. São Paulo: IPUSP, 2º semestre de 1997.
- _____. (1999). Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2002). Sigmund Freud, a educação e as crianças. In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. Ano VII, no. 12, pp. 112-129, São Paulo: IPUSP, 1º semestre de 2002.
- LEDOUX, M.H. (1991). Introdução à obra de Françoise Dolto, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LEVI-STRAUSS, C. (1970). Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo **Brasileiro**.
- _____. (1982). As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis: Vozes.
- LIMA, C.M. (2001). Clínica do autismo e das psicoses infantis ou como pensar a articulação psicanálise- educação no tratamento das 'crianças-objeto', In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. Vol. VI, n' 10, p.28-39, São Paulo: IPUSP, 1º semestre de 2001.
- MANNONI, M. A teoria como ficção: Grodeck, Winnicott, Lacan. Rio de Janeiro: Campus, 1982.
- _____. A criança, sua 'doença' e os outros. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- _____. Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MASSON, J.M. A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887-1904, Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- MILLER, J-A. Percurso de Lacan: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- NASIO, J-O. Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- _____. O livro da dor e do amor, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- NOGUEIRA, L.C. O campo lacaniano: desejo e gozo. In: Psicologia USP. Vol. 10, n' 2. São Paulo: USP, 1999.
- PATTO, M. H.S. (1984). Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda.
- _____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Psicologia USP, Vol. 3, n' 112. São Paulo: USP-IP, 1992.
- _____. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RABINOVICH, O.5. (1991). O psicanalista entre o mestre e o pedagogo. In: Dizer - Boletim da escola Lacaniana de Psicanálise, número 4. Rio de Janeiro: Dizer, junho de 1991.
- SAUSSURE, F. de (1916). Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1995.
- 23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:** “Sabemos que todo o processo de subjetivação do ‘animal’ humano só pode se dar em face de outro ser humano que sustente e forneça os elementos necessários para que o infans saia do registro da pura necessidade e se insira no campo da Cultura”. (p.52)
- 24. Conclusão principal:** “(...) o que deve nortear a educação de crianças em impasse subjetivo não é diferente do que deve estar em ato na educação de toda e qualquer criança. Se o adulto, em sua demanda educativa, dirigir-se à criança, a partir do desejo, e se neste operar a Lei que interdita a ele tomar a criança na posição de objeto, então não estará dificultando, a priori, que uma educação ocorra. Assim, uma ética para a educação pode ser pensada a partir da ética da psicanálise”, (p.126)

25. Críticas a outras teorias: “Concluímos, então, que se para toda e qualquer criança a ética deveria permear o ato educativo, para as crianças em impasses subjetivos, se a Lei não operar nos dispositivos educativos, isto pode ocasionar uma cristalização de suas dificuldades. Assim, um impasse que poderia ser transitório pode se tornar uma impossibilidade estrutural de advir enquanto sujeito no campo do desejo”. (resumo)

“Às teorias pedagógicas de cunho revolucionário, considerando que “Freud (...) atribui ao marxismo e a seu ideal revolucionário o mesmo que estatuto que atribui à religião, ou seja, ambos são um sistema fechado com pretensões totalizantes. Assim, a recusa de Freud em relação ao fato de a psicanálise ser colocada a serviço da promoção de uma educação revolucionária é a recusa a participar de um projeto ilusório”. (p.34-35)

“De fato, acreditamos que a contribuição que a psicanálise pode dar à educação é manter constante a crítica à ilusão embutida na Pedagogia, qual seja, a de que seria possível fabricar almas ao gosto do sistema pedagógico da moda. A psicanálise deve insistir na dimensão da ética e sua relação com o ato educativo e não entrar em discussões que se referem ao conteúdo daquilo que seria ensinado, se este é conforme a revolução ou a conservação social”. (p. 35)

Ficha nº	21
1. Autor: FICHA NÃO CONSIDERADA	
2. Nível: () Dissertação () Tese	
3. Título:	
4. Instituição e programa onde defendeu	
5. Palavras-chave:	
6. Ano de defesa:	
7. Orientador:	
8. Área de estudo:	
9. Grupo de Estudo:	
10. Resumo:	
11. Definição do problema:	
12. Questão principal:	
13. Questões norteadoras da pesquisa:	
14. Concepção de ética:	
15. Relação ética e política:	
16. Concepção de educação:	
17. Objetivo principal:	
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa () qualitativa	
19. Fonte de coleta das informações:	
20. Referencial teórico-metodológico:	
21. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:	
22. Autores clássicos mais citados:	
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:	
24. Conclusão principal:	
25. Críticas a outras teorias:	

Ficha nº	22
1. Autor: MEDEIROS, Cynthia Pereira de	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1. Indisciplina escolar 2. Mal-estar na educação 3. Psicanálise	
6. Ano de defesa: 2001	
7. Orientador: Leandro de Lajonquière	
8. Área de estudo: Psicologia Educacional	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo os impasses com os quais um professor se depara na sua prática diária o que, no campo da educação escolar, convencionou-se denominar "problemas de indisciplina". Dizendo respeito às vicissitudes implicadas no viver juntos, tais impasses são responsáveis por um verdadeiro mal-estar na educação. Na medida em que o discurso educacional, quer situando-se numa perspectiva crítica acerca das práticas disciplinares na escola, quer definindo-se em torno de diferentes correntes psicológicas com o objetivo de auxiliar os professores, toma como referência uma reflexão sobre o tema, privilegiando fundamentalmente a consciência, e, mais ainda, na medida em que a experiência escolar nos mostra quotidianamente que algo nas nossas ações escapa àquilo que a razão determina, nos voltamos para a teoria psicanalítica com o objetivo de interrogar se a ética construída a partir da experiência analítica teria algo a dizer à educação escolar. Para tanto, tomamos como recorte privilegiado os volteios em torno do sentimento inconsciente de culpa que Freud constatava no discurso dos seus pacientes, o que o leva a pensar a questão da moralidade. A releitura lacaniana da obra de Freud introduz, na gênese da dimensão moral, o desejo. Este, tendo como condição necessária a perda, se presentifica como um furo -a Coisa- designado como um produto da operação da linguagem. Nesse sentido, aquilo que governa o sujeito diz respeito à Coisa, inominável, e, para sempre, insatisfeita. Baseados nesta teoria podemos demonstrar que a pergunta sobre o que poderia vir a organizar, de forma conclusiva, o espaço escolar, para que algo da ordem de uma transmissão seja possível, é uma questão sem resposta. Tal advertência pode permitir que o professor, porque livre dos ideais que organizavam o seu exercício profissional, possa vir a sustentar um campo de aposta, em última instância sempre inacabada, de responsabilização pela transmissão de uma parcela dos conhecimentos que os homens construíram atrás de si.	
11. Definição do problema: “Este trabalho toma como ponto de partida a prática educativa escolar. (...) diz respeito fundamentalmente àquilo que nove as ações das crianças, permitindo-nos, ou não, enquanto professores, realizarmos a tarefa que nos propomos, qual seja, transmitir aos alunos conhecimentos acerca do que o homem produziu ao longo da história da humanidade (...)”. (p.2) “Pode-se, evidentemente, pôr em questão quais os saberes a serem transmitidos pela escola, se esta transmissão se completa inteiramente na instituição escolar ou se ela a ultrapassa. No entanto, é a posição de postulada por Jean Hébrad, para quem ‘a escola é um lugar de instrução’ que assumimos neste trabalho”, (p.3) “Posicionados, portanto, dentro da escola, é com as contingências dessa transmissão, com os paradoxos inerentes à própria que nos deparamos. Dentre os mesmos, a questão dos impasses relativos ao viver juntos (...), impasses que muitas vezes impedem o prosseguimento do trabalho, remeteu-nos a uma interrogação acerca daquilo que o discurso pedagógico hegemônico nomeia genericamente como problemas de (in)disciplina escolar”. (p.3) “Visando construir o problema, investigamos as formas que o discurso [pedagógico] vem dando para a questão. (...) Na medida em que estes trabalhos não dão conta de responder, naquilo que se inscreve no campo da ética (...) aos paradoxos inerentes à empresa educativa, dedicamo-nos a tomar como ponto de partida uma outra referência teórica, qual seja a teoria psicanalítica”. (p.4)	
12. Questão principal: “(...) teria a psicanálise, no que se refere ao tema da ética, algo a dizer ao campo educativo?” (p.42)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: “O que diria, então, a ação do analista? O que este pode oferecer?” (p.5) Qual a “interlocução com o campo da educação?” (p.6)	

14. Concepção de ética: “(...) tomada aqui como ‘ciência dos fins, meios e móveis da conduta, a partir do estudo da natureza humana’ (Abbagnano, 1982, p.360)”. (p.4)

De acordo com os PCN, a ética é tida como ‘a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas’ e “considerada como objeto maior da escola”. (p.32)

“A ética da psicanálise não pode incidir sobre uma especulação acerca dos bens, dos valores e da arrumação destes. Ela diz respeito, em última instância, à relação do sujeito ao desejo”. (p.94)

15. Relação ética e política: Não há

16. Concepção de educação: “Não se trata, aqui, evidentemente, de estabelecermos uma querela entre educação e instrução, mas tão somente marcar que, como nos lembra Hanna Arendt [1992, p.246-247], ‘Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, como muita facilidade, em retórica moral e emocional’”. (p.3)

Educação entendida como “(...) transmissão de uma parcela dos conhecimentos que os homens construíram atrás de si”. (resumo).

17. Objetivo principal: “(...) tomando como base a teoria psicanalítica, com vistas a avançar na nossa investigação no que diz respeito àquilo que nomeamos no início desse trabalho como ‘os impasses da tarefa educativa’, é o objetivo deste trabalho”. (p.39)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

Documental e análise teórica de textos

19. Fonte de coleta das informações: PCN (1997); Dissertações e teses da USP, UNICAMP e PUCSP que “explicitamente assumem o tema da (in)disciplina como objeto de estudo” (p.36); Obras primeiras publicadas no Brasil sobre o assunto.

20. Referencial teórico-metodológico: “(...) é à psicanálise, enquanto teoria, que vamos nos referir (...)”. (p.41)

21. Autores clássicos mais citados: Freud, Lacan, Hanna Arendt

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ARAUJO, A L. C. (2001) Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

ARENDT, H. (1992) "A Crise na Educação". In: Entre o passado e o futuro, pp. 221-247. São Paulo: Editora Perspectiva.

ARENDT, H. (1992) "Que é autoridade?", in: Entre o passado e o futuro, pp. 127- 187. São Paulo: Editora Perspectiva.

ÀRIÉS, P. (1981) História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

ARISTÓTELES (1979). Ética a Nicômaco. São Paulo, Abril Cultural.

BRASIL. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF.

CALLIGARIS, C. (1991) "Liminar" In: Aragao, L. T. el. al. Clínica do Social: ensaios, São Paulo: Escuta.

CHARLOT, B. (1997) Du Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie. Anthropos, Paris.

FRELLER, C. C. (2000) Histórias de disciplina escolar e a atuação do psicólogo. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo -USP- São Paulo.

FREUD, S. (1956[1886]) "Relatório sobre Meus Estudos em Paris e Berlim". In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. I.

FREUD, S. & BREUER, J. (1893-1895) "Estudos sobre a Histeria" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. 11.

FREUD, S. (1893) "Charcot". In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. 111.

FREUD, S. (1894) "As Neuropsicoses de Defesa" In: Obras Psicológicas Completas Edição. Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v.111.

FREUD, S. (1895[1894]) "Obsessões e Fobias: Seu Mecanismo Psíquico e Sua Etiologia" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. 111.

FREUD, S. (1950[1895]) "Extratos dos documentos dirigidos a Fliess: Projeto para uma Psicologia Científica" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. I.

FREUD, S. (1950[1896a]) "anexo à carta de 01 de janeiro de 1896 -Rascunho K.-Um Conto De Fadas Natalino" In: MASSON, J. M. (1986) A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess - 1887-1904-; tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. (1896b) "Observações Adicionais Sobre as Neuropsicoses de Defesa" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. 111.

FREUD, S. (1900) "A Interpretação dos Sonhos" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. IV.

FREUD, S. (1909) "Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. X.

FREUD, S. (1913[1912-13]) "Totem e Tabu" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. XIII.

FREUD, S. (1914) "A História do Movimento Psicanalítico" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. XIV.

FREUD, S. (1921) "Psicologia de Grupo e Análise do Ego" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. XVIII.

FREUD, S. (1925[1924]) "Um Estudo Autobiográfico". In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora 1996, v. XX.

FREUD, S. (1928[1927]) "Dostoiévski e o Parricídio" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editorial, 1996, v. XXI.

FREUD, S. (1930[1929]) "O Mal-Estar na Civilização". In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editor; 1996, v. XXI.

FREUD, S. (1937) "Análise Terminável e Interminável" In: Obras Psicológicas Completas Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1996, v. XXIII.

FOUCAULT, M. (1993) Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GABBI JR., O. (1995) Notas críticas sobre Entwurf Einer Psychologie in: FREUD, S. Projeto de uma Psicologia. Tradução: Osmir Faria Gabbi Junior. Rio de Janeiro: Imago Ed.

GARCIA-ROZA, L. A. (1998) Introdução à metapsicologia freudiana. Volume I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

GARCIA-ROZA, L. A. (1990) O Mal Radical em Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GARCIA-ROZA, L. A. (1999) Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1984.

GONÇALVES, J. (1985) A Disciplina no método educativo João Bosco. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

HÉBRARD, J. (sld). "Instruction ou education". Omicar? Bulletin Périodique du Champ Freudien, n° 26-27, pp. 122-132.

IMBERT, F (1993) La Question de l'éthique dans le champ éducatif. Vigneux: Éditions Matrice.

JULIEN, P. (1996) O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise: Tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Marcos Comaru, Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed.

KUPFER, C. (1989) Freud e Educação: O Mestre do impossível, São Paulo, Scipione.

KUPFER, C. (1990) Desejo de Saber. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo -USP- São Paulo.

KUPFER, C. (1999) "Por uma vara de vidoeiro simbólica" In; Aquino, J. G. (org.), Autoridade e Autonomia na Escola, São Paulo, Summus.

LACAN, J. (1959-1960a) Seminário VII. A ética da psicanálise, Jorge Zahar Editor, 1995.

LACAN, J. (1959-1960b) L'éthique de la psychanalyse. Publication hors commerce. Document internet. Association freudienne internationale et destiné à ses membres, Paris, 1999.

LACAN, J. (1964) "Ata de Fundação da Escola Freudiana de Paris", In: Documentos para uma Escola, Letra Freudiana, Ano I, número 0, Rio de Janeiro, RJ.

LACAN, J. (1964-1968) "Reseña con Interpolaciones del Seminario de la Ética" in: Reseñas de enseñanza: hacia el tercer encuentro del campo freudiano, Buenos Aires, 1984. Buenos Aires, Argentina: GAMA Producción Gráfica.

LAJONQUIÉRE, L. de (1992) De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens. A (Psico)pedagogia entre o Conhecimento e o Saber, Petrópolis, RJ., Vozes.

LAJONQUIÉRE, L. de (1996) "A criança, 'sua' (in)disciplina e a psicanálise", in: Aquino, J. G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus.

LAJONQUIÉRE, L. de (1999) Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAZNIK-PENOT, M. C. (org.) (1994) O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas. Salvador, Agalma.

LIMA, A. L. G. (1999) De como ensinar o aluno a obedecer: um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação -USP- São Paulo.

MACHADO, J. P. (1952) Dicionário etimológico da língua portuguesa 1ª edição, fascículo 1, Editorial Confluência.

MANNONI, M. (1988) Educação Impossível. Com a colaboração de Simone Senhaim Robert Lefort e um grupo de estudantes; tradução de Álvaro de Cabral. Rio de Janeiro, F. Alves.

MANNONI, O. (1997) Freud: uma biografia ilustrada. Tradução: Maria Luiza X. de A Borges; revisão técnica, Marco Antonio Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

MAURANO, D. (1995) Nau do desejo: o percurso da ética de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Alfenas, MG: Unifenas.

MEDEIROS, C. (1995) A disciplina escolar, a (in)disciplina do desejo. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN- Natal, R.N.

MEDEIROS, C. (1997) "A disciplina escolar. A(in)disciplina do desejo: uma reflexão acerca do fracasso escolar" in: Abramovicz, A. (1997) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus.

MUOSS, R. E. (1967) Problemas de disciplina: soluções de emergência; tradução de Maria de Lourdes de Souza Costa Barros. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S. A.

NAKAYAMA, A. M. (1996) A disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º Grau. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo -USP- São Paulo.

NOFFS, N. A (1989) Disciplina: a busca da espontaneidade na escola. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

OLIVEIRA, Z.M.R. (1978) Educação da espontaneidade: uma perspectiva na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

PAROLIN, I.C.H. (1994) Disciplina: uma construção no grupo. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

PANO M.H.S. (1993) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Quatro.

PERALVA, A & SPOSITO, M. (1997) "Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor", in: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 1997 NQ 5 Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro 1997 NQ 6.

RAMOS, G. (1976) Infância. Posfácio de Octávio de Faria, ilustrações de Darcy Penteado, 11ª ed. Rio, São Paulo: Record, Martins.

REBELO, R.A. A (2000) Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos. Um olhar sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental "José Honório Rodrigues" situada na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- SP.

REZENDE, R.M.G. (1993) Disciplina na escola: uma realidade ambivalente. A leitura da normatividade na perspectiva dos alunos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG- Belo Horizonte, M.G.

ROUDINESCO, E. (1989) História da Psicanálise na França: A Batalha dos Cem Anos. Vol. I: 1885-1939. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

RUSCHEL, L. (1990) Fotografias do cotidiano escolar: o preço da disciplina é a eterna vigilância. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP- Campinas, S.P.

SCHNEIDER, M. (1997) "A proximidade em Lévinas e o *Nebenmensch* freudiano" In: Cadernos de Subjetividade, Núcleo de Estudos da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC - SP. 5(1):71-90, São Paulo, EDUC.

SHEVIAKOV, G. & REDL, F. (1945) Disciplina Escolar, Washington D.C Publicações da União Pan-Americana, No. 84

SILVA, L.C.F. (1994) Disciplina escolar e transformação social. Uma interação necessária. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC- São Paulo.

SOLER, C. (1984) "La elica dei psicoanalysis" in: Escansion Omicar? Publicacion Psicanalisis. Editorial Paidós, Buenos Aires - Barcelona

SOUZA, M.C.C. (1997) Ensaio sobre a Escola e a Memória. Tese de Livre docência, Faculdade de Educação - USP- SP.

SOUZA, O. (1991) Reflexão sobre a Extensão dos Conceitos e da Prática Psicanalítica In: Aragão, L. T. et al. Clínica do Social: ensaios, São Paulo: Escuta.

VASCONCELLOS, C. S. (1993) *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.4, São Paulo.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “Através da formulação freudiana aparece um sujeito relativo a um lugar além dele, à ordem inconsciente, marcando, portanto, uma subordinação do sujeito a uma outra cena, ruptura com a noção de subjetividade autônoma de onde brota a concepção do sujeito como agente absoluto, ponto de partida da totalidade de seus atos e plenamente coincidente consigo mesmo”. (p.42)

24. Conclusão principal: “(...) a ética da psicanálise não pode incidir sobre uma especulação acerca dos bens, dos valores e da arrumação destes. Ela diz respeito, em última instância, à relação do sujeito ao desejo”. (p. 94)
“(...) a questão final deixada por Lacan quanto àquilo que podemos pensar em matéria de ética da psicanálise recebe dele próprio o voto de jamais ser colocada em outro contexto que não aquele da própria experiência analítica (...)”. (p.95)

“(...) aquilo que a psicanálise nos permite apreender em matéria de ética, não pode, sob nenhuma hipótese, fundar uma moral a partir da qual venhamos a equacionar os impasses com os quais nos encontramos na experiência escolar” (p.103)

“A esperança de que pudéssemos, a partir da psicanálise, encontrar uma resposta acabada à interrogação acerca de como organizamos o espaço escolar para que algo da ordem do aprender possa vir a se desdobrar, nesse sentido, se desfaz”. (p.104)

25. Críticas a outras teorias: A autora não faz nenhuma crítica contundente, mas deixa claro que os discursos até agora utilizados não deram conta de abordar os “impasses da tarefa educativa”, visto que “um tão vasto campo de pesquisa, no entanto, encontra seus limites na sala de aula” (p.39 a 41): “Primeiramente uma psicologia de cunho comportamentalista (...). Mais tarde, toda uma linha de pesquisa influenciada pelas idéias de Michael Foucault (...); as “idéias de Jacob Levy Moreno (...)”; e “o discurso oficial [PCN, 1997], por sua vez, foi buscar na teoria piagetiana as bases para a compreensão do desenvolvimento moral do indivíduo (...)”. (p.40)

Ficha nº	23
1. Autor: MENIN, Pedro Augusto Hercks	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: A escola da ética: educação, produção de subjetividade e cidadania	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Educação 2.Ética 3.Cidadania 4.Produção de subjetividade	
6. Ano de defesa: 2001	
7. Orientador: Vitor Henrique Paro	
8. Área de estudo: não identificada	
9. Grupo de pesquisa: não identificada	
10. Resumo: Em certa medida pode-se dizer que a educação sempre esteve capturada por modos de produção de existência comprometidos com a criação da desigualdade entre seres humanos, desde a formação diferenciada dada aos escribas da Antigüidade, até sua versão mais cruel: a educação que fundamentou a produção de uma cidadania comprometida com as necessidades capitalísticas, iniciada nos primórdios do liberalismo. Em relação à cidadania grega, restrita a uma minoria, mas condição para a atuação política do cidadão na condução de seus desígnios, que demandava uma educação que articulasse conhecimento à atualidade, a cidadania liberal visava disciplinamento e controle das massas humanas, como condição, não para a emancipação política, mas para a mansidão popular, princípio fundamental para a manutenção da propriedade e dos lucros. O modelo de cidadania liberal - que, por sinal, sacramentava a idéia de que há modelos a serem seguidos, tendo como norte a moralização da vida - fundamentava-se em princípios pedagógicos que negavam o ser humano como mister condutor de sua própria existência, passando tal referência em termos de imitação de modelos, mansidão e fraqueza de caráter (agora chamada de "bondade" e "humildade", aproveitando princípios da religiosidade popular). Tais princípios repetem-se até hoje, desde a inspiração dita "cultural" que motiva a educação informal dada às crianças pelos seus pais, até a aparentemente inocente base que têm nossos modelos de educação formal em padrões morais previstos na Constituição Brasileira em vigor. Não obstante, a produção de subjetividade não vem sendo suficientemente estudada, e desse modo, também não é considerada plenamente na análise do sistema capitalista, como matéria prima básica para a produção do próprio capitalismo em suas nuances. Desses pressupostos, resta uma questão fundamental à educação: é possível, à luz da análise da produção de subjetividade, produzir uma educação que não esteja comprometida com a truculência, com o disciplinamento, mas com o crescimento e emancipação do ser humano visando um modo de existência em que seja possível viver ao invés de meramente sobreviver? A análise teórica proposta neste trabalho, tendo como inspiração o pensamento de Gilles Deleuze, realizada a partir de pesquisa de campo em escola pública municipal da cidade de São Paulo considerada "modelo" por professores, alunos, funcionários e população circunvizinha (além da própria Prefeitura) fundamenta que tal processo é possível, desde que a educação esteja conectada com a própria produção da vida, servindo como instrumento para a expressão dos corpos que constroem a chamada realidade, não mais para controle dos mesmos - sendo essa uma abordagem que chamo de ética. Ficou clara a importância de pessoas que funcionavam como intercessores, possibilitando a criação de múltiplos instrumentos para concretizar uma escola onde pessoas podiam ser mais felizes em seu cotidiano. Minha lente teórica sugere que é na compreensão da educação como expressão da vida e da vida como obra de arte - naquilo que a arte tem de fundamental, que é a criação - que a ação dos intercessores pôde produzir resultados satisfatórios nessa escola, tornando possível concluir que a educação pode configurar modos de subjetivação instituintes de novas ordens, modos éticos de produção de existência, em incontáveis platôs da vida social, inclusive, na própria produção acadêmica de conhecimento, que pode, sem deixar de ser estrategicamente "séria", não sucumbir à modelização, por meio da potência da criação.	
11. Definição do problema: “(...) o discurso da educação para a cidadania acaba por ocultar tanto as condições desiguais quanto a realidade da educação no Brasil, deixando ainda – como há alguns séculos – a impressão de que os menos favorecidos são ignorantes por sua própria e inquestionável culpa – uma vez que, supostamente, os recursos necessários estariam sendo oferecidos – cabendo aos docentes a tarefas de reverter tal situação e a frustração pelo fracasso, como se, novamente, não houvesse condições sociais absolutamente desfavoráveis por trás desse quadro”. (p.2) “No Brasil, desde os liberais do Império até o advento da República em 1889, vindo dessa data até os dias de hoje, a educação é apresentada como instrumento para a cidadania, como forma de educar as ‘massas	

ignorantes' para requisitos básicos necessários ao convívio social". (p.24)

"A proposta dos PCNs põe o centro de referência no "outro". Esse é um modo de existência que poderíamos chamar de cultural, típico de nossos padrões morais judaico-cristãos e também condizentes com os modos de produção de subjetividade capitalísticos. Trata-se de negar a si em detrimento do "outro" – que pode ser o próximo, a sociedade, os "valores da família", etc. Em certa medida, a fraqueza e a impotência são valorizadas e a força desprezada" (p. 34)

"Não obstante, a produção de subjetividade não vem sendo suficientemente estudada, e desse modo, também não é considerada plenamente na análise do sistema capitalista, como matéria prima básica para a produção do próprio capitalismo em suas nuances". (resumo)

12. Questão principal: "(...) é possível, à luz da análise da produção de subjetividade, produzir uma educação que não esteja comprometida com a truculência, com o disciplinamento, mas com o crescimento e emancipação do ser humano visando um modo de existência em que seja possível viver ao invés de meramente sobreviver?" (resumo)

13. Questões norteadoras da pesquisa: "(...) como compreender o ser humano como terminal de uma produção coletiva? Esta pergunta básica norteia este estudo sobre a produção da realidade nas escolas ou a idéia da *educação para a cidadania*". (p.5)

14. Concepção de ética: "A concepção de ética que defendo neste trabalho é a expressão do dinamismo da vida, resultados dos permanentes encontros. Os valores não existem a priori, mas como parâmetros e, sob tal perspectiva, quanto mais deles, melhor, visto que são mais instrumentos com potência para comporem com os singulares afetos, efeitos dos encontros que produzem o real. Trata-se da (também permanente) construção de modos de existência ou estilos de vida, como diz Deleuze, não restritos a padrões, mas a uma ética que não visa massas obedientes e controladas, mas nobres seres humanos que criam seus próprios valores ou seus usos nos encontros com o mundo". (p.33-34)

"O que estou chamando de ética pressupõe a coragem do enfrentamento permanente do desconhecido: a vida". (p.37)

15. Relação ética e política: Não explicita uma relação direta. Assim, entendemos que essa relação se dá como ética e cidadania, sendo esta conceituada pelo autor como "produção da subjetividade e preparação para vida, para o desejo e para os permanentes encontros" (p.58):

"À luz das idéias de Deleuze e Guattari, defende-se que uma postura identificada com interesses das classes populares em educação é (...) uma postura ontológica que deveria reverberar em uma ética: ações condizentes com uma prática, um modo de viver e produzir realidade, não apenas com uma teoria – ainda que possa ser apoiada por uma". (p.42)

"(...) a grande questão ética para a educação também revelaria se esta última teria potência para formar um nobre cidadão". (p.54)

16. Concepção de educação: "Junto com a cidadania, a palavra ética vem sendo incluída na discussão sobre quem estamos formando e para que. Esse ser humano que passa pela escola deve formar-se, mais que um cidadão, capaz de usar dos conhecimentos para melhor fazer uso de seus direitos e ser conhecedor de seus desejos, ser um 'cidadão ético' que usa dos direitos e deveres levando em conta a convivência em sociedade e a necessidade de 'respeitar' seu semelhante". (p.2)

"(...) a educação tem sido, historicamente, uma ação moralizante, visando adaptar pessoas a modelos padronizados de vida, característicos de determinada sociedade. Desde a família, ela parte de uma adequação das crianças ao mundo dos adultos, indo além da capacidade de conhecer e se integrar ao 'mundo civilizado'". (p. 37)

17. Objetivo principal: "(...) pensar as conseqüências dos conceitos de ética e cidadania em sua aplicação teórica e prática, à luz do pensamento de Deleuze e Guattari." (p.23)

18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa

"Um primeiro momento consistirá da análise teórica das conseqüências dos termos 'ética' e 'cidadania' para a educação. Posteriormente, com a pesquisa de campo, irei buscar em uma escola pública periférica, considerada de boa qualidade por professores, funcionários, alunos e seus familiares, em que medida essa educação para a cidadania é possível e quais seus principais problemas". (p.3)

19. Fonte de coleta das informações: Obras de Deleuze e Guattari; PCN; Bibliografia sobre ética; Pesquisa de campo feita na escola Municipal de Ensino Fundamental "Alexandre Sutherland".

20. Referencial teórico-metodológico: "A lente teórica que escolho para o estudo da problemática conceitual

de cidadania e ética (e da própria educação) é a análise teórica dos pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari”. (p.3)

“(…) por considerar a vida a partir do dinamismo proposto pela leitura que Gilles Deleuze faz de Espinosa, a metodologia de investigação aqui utilizada deve acompanhar a permanente construção que é a vida. Tal metodologia, coerente com o referencial teórico, é a cartografia”, entendida como um método que “acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos –sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos”. (p.17)

21. Autores clássicos mais citados: Antonio Gramsci, Thomas Hobbes, Immanuel Kant, John Locke, Friedrich Nietzsche, Jean-Jacques Rousseau.

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ALLIEZ, Eric. Heterogênesse. Revista 34 Letras. (516). Rio de Janeiro, 1989.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In. BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G, NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987.

AVANCINE, Sérgio L. Conselho de escola em São Paulo: etnografia da participação de pais de alunos. Idéias (12), São Paulo, 1992.

BADIOU, Alain. Deleuze em quatro tópicos. In. Cadernos de Subjetividade. São Paulo, PUC/PEPG-PC, 1996.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural; orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella M. Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Maria. M. M. As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, (79);36-64, novo 1991.

CAMPOS, Maria. M. M. Cidade e educação: repensando as relações entre escola e território. Rio de Janeiro (mimeo). Trabalho apresentado no Seminário Internacional "Cidade e Educação." 1994.

CAMPOS, Maria. M. M. Escola e participação popular. a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo: FEUSP. (Tese de doutoramento), 1982.

CARVALHO, Marília P. A gestão democrática da escola na visão do Centro do Professorado Paulista. Revista da Faculdade de Educação. (18) São Paulo, 1992.

CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. Cadernos de Pesquisa (70), São Paulo, 1989.

CARVALHO, Marília P. Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo. São Paulo, PUC (Dissertação de Mestrado), 1991.

CARVALHO, Marília P. e VIANNA, Cláudia P. Relações entre educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. 1994. (mimeo).

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje: da arte à ciência. In. BRANDÃO, Carlos R. (org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e obra. In. NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. (Coleção Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1999.

CODO, Wandertey. O que é alienação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. Conversações. RJ: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. Rio de Janeiro: 34.1997.

DELEUZE, Gilles. Espinoza e os signos. Porto (Portugal): Rés, s/d.

DELEUZE, Gilles. Foucault. SP: Brasiliense: 1988.

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Rio, 1976a.

DELEUZE, Gilles. Para ler Kant. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976b.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, Gilles. Spinoza: philosophie pratique. Paris: Minuil, 1981.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Capitalisme et schizophrénie: mille plateaux. Paris: Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. (Vol.1). Rio de Janeiro: 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Dialogues. Paris, Flammarion, 1977.

FERRAZ, Maria da Graça Chamma. F. Vida torta: instantâneos de um projeto marginal. São Paulo, PUC (Dissertação de Mestrado), 1986.

FERRAZ, Maria da Graça Chamma. F. Religare: uma cartografia da fé. São Paulo, PUC (Tese de Doutorado), 1994.

FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Denise Farias da. Aversos de cidadania: um exercício analítico. SP: PUC (Dissertação de Mestrado), 1997.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud e Marx: Theses Philosophiques. São Paulo: Principios, 1987.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1979b.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GHANEM Jr., Elie. Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública. São Paulo, FEUSP, (Dissertação de Mestrado), 1992.

GOMES, Jerusa V. Relações família e escola - continuidade/descontinuidade no processo educativo. Idéias (16). SP, 1993.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUATTARI, Félix. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely B. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HOBBS, Thomas de Malmesbury. O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. (Coleção "Os Pensadores"). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. (Coleção Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KRISIS. (Grupo). Manifesto contra o trabalho. São Paulo: Laboratório de Geografia Urbana/FFLCH/USP, 1999.

KURZ, Robert. Os últimos combates. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

Le BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. Revista de administração pública. Rio de Janeiro, F. G. V., vol. 16(1). Jan/mar, 1982.

LOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano. (Coleção "Os Pensadores"). São Paulo: Nova Cultural, 1983.

IANNI, Otávio. Entrevista ao "Jornal Universitário". Jornal Universitário. (23). agosto, 1999. www.ufrgs.br/jornal.

MANACORDA, Mário A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1987.

MARROU, Henri-Irénée. História da Educação na Antiguidade. 5.ed. São Paulo: EPU, 1972.

MENIN, Pedro Augusto Hercks. Gestão e autonomia da escola: contribuições a partir de uma leitura micropolítica. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1996.

MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, Nacional, 1976.

MONTEIRO, João Paulo. Hobbes: vida e obra. In. HOBBS, Thomas de Malmesbury. O leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. (Coleção "Os Pensadores"). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NEILL, Alexander S. Diário de um mestre-escola. São Paulo: Ibrasa, 1976. NEILL, Alexander S. Liberdade, escola, amor e juventude. São Paulo: Ibrasa, 1976.

NEILL, Alexander S. Liberdade na escola. São Paulo: Ibrasa, 1976. NEILL, Alexander S. Liberdade no lar. São Paulo: Ibrasa, 1976.

NEILL, Alexander S. Liberdade sem excesso. São Paulo: Ibrasa, 1977. NEILL, Alexander S. Liberdade sem

medo. São Paulo: Ibrasa, 1976.

NEILL, Alexander S. Minha luta pela liberdade no ensino. São Paulo: Ibrasa, 1976.

NEILL, Alexander S. Um mestre contra o mundo: o fracasso que floriu numa nova escola. São Paulo: Ibrasa, 1978.

NEILL, Alexander S. Um mestre na encruzilhada: entre o amor e a falsa disciplina. São Paulo: Ibrasa, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Além do bem e do mal prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O anticristo. Rio de Janeiro: Alhambra, s/d.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Ecce Hommo: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Genealogia da moral uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Obras incompletas. (Coleção Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditação da técnica. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor. Henrique Administração escolar: introdução crítica. (6ª. ed.). São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, Vitor. Henrique Parem de se preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et.al. (Orgs) Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PARO, Vitor. Henrique Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.

PELBART, Peter Pál. Ecologia do invisível. Boletim de Novidades. São Paulo: Pulsional, 1992.

PELLEGRINO, Hélio. Pacto edípico e pacto social. In: PY, Luiz Alberto. Grupo sobre grupo. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

RIVAS, Ricardo H. Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte. Santiago, Chile: Unesco/Reduc, 1991.

ROLNIK, Suely B. Cartografia sentimental da América: produção de desejo na era da cultura industrial. São Paulo, PUC (Dissertação de Doutorado), 1987.

ROLNIK, Suely B. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane. A Cidadania em construção. São Paulo: Cortez, 1994. p.157-176.

ROLNIK, Suely B. Despedir-se do absoluto. In: Cadernos de Subjetividade. São Paulo, PUC/PEPG-PC, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social/Ensaio sobre a origem das línguas. (Coleção "Os Pensadores"). São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes. (Coleção "Os Pensadores"). São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

SPOSITO Marília P. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, USP (Tese de Doutorado), 1988.

VIANNA, Cláudia. Os nós dos "nós": crise e perspectivas da ação docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “Na visão teórica de Deleuze e Guattari, toda produção da realidade é um processo social. O social, por sua vez, não se confunde com sociedade e esta não se confunde com agrupamentos de indivíduos. (...) a idéia de indivíduo, assim como outras como ‘eu’, ‘essência’, ‘identidade’ (...) ou mesmo ‘sociedade’ não fazem sentido senão como expressões absolutamente temporárias; um eterno devir que nunca chega a ser. (...) Os modos de individuação, a partir dos quais as chamadas pessoas (outro termo delicado) identificam-se como ‘eis o que eu sou’ são, na verdade, estados passageiros, pois que os encontros continuam ilimitadamente e esse ‘eu’ nunca chega a ‘ser’ ou ‘estar’: ser e estar são sempre processos. (p.5)

24. Conclusão principal: Em resposta à questão principal, o autor conclui: “(...) sim, que tal processo é possível, desde que a educação esteja conectada com a própria produção de vida, servindo como instrumento para a expressão dos corpos que constroem a chamada realidade, não mais para controle dos mesmos, sendo essa uma abordagem que chamo de ética”. (resumo).

A partir das cartografias, o autor acrescenta: “(...) foi possível compreender a importância de pessoas que funcionavam como intercessores, possibilitando a criação de múltiplos instrumentos para concretizar uma escola onde as pessoas podiam ser mais felizes em seu cotidiano. (...) é na compreensão da educação como

expressão da vida e da vida como obra de arte – naquilo que a arte tem de fundamental, que é a criação – que a ação dos intercessores pôde produzir resultados satisfatórios nessa escola (...)”. (resumo)

25. Críticas a outras teorias: A “(...) educação, em sua matriz moralizante, kantiana, serve perfeitamente à manutenção dos modelos de existência subservientes, escravos, afirmando tudo que nega o novo, o instituinte e, mais que isso, perseguindo, punindo e tomando a produção da diferença como sendo o mal, o errado. (...) a educação não precisaria, necessariamente, seguir esse caminho moralizador; (...) por meio dela seria possível chegar a um modo diferenciado de cidadania, não como as ovelhas comportadas que buscava formar os primeiros modelos de educação para a cidadania – desgraçadamente vigentes até hoje com diversas roupagens diferentes, mas trazendo a essência do modelo platônico-kantiano de buscar padrões, modelos, normas a partir dos quais, todos os acontecimentos deveriam ser submetidos – mas buscando a formação do nobre cidadão; reconhecendo de sua potência de agir e de viver no mundo, em seus incontáveis encontros, afetando e sendo afetado por igualmente incontáveis corpos; encontros a partir dos quais os efeitos seriam imprevisíveis”. (p.98)

Ficha nº	24
1. Autor: NELLESSEN, Carlos Augusto Barreto	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Da educação moral à cidadania: uma análise da continuidade entre indivíduo e cidadão no pensamento de J.J. Rousseau	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Educação 2.Cidadania 3.Educação moral 4.Educação cívica	
6. Ano de defesa: 2004	
7. Orientador: Maria de Fátima Simões Francisco	
8. Área de estudo: Filosofia da educação	
9. Grupo de Pesquisa: não identificada	
10. Resumo: O presente trabalho consiste em uma pesquisa teórica de caráter filosófico-educacional, tendo por objetivo principal analisar alguns fundamentos do educar para a cidadania no pensamento de Rousseau a partir de suas concepções de homem e de educação, destacando, nesta última, a educação negativa e a educação moral como base para a educação cívica. Considera também a questão da possibilidade e da necessidade da educação moral, sublinhando ainda a continuidade entre a educação doméstica e a educação pública, bem como entre o indivíduo e o cidadão no projeto educacional do autor. Ao que tudo indica, a educação para a cidadania, no entendimento de Rousseau, incide, antes de mais nada, em alcançar a virtude moral. A moralidade necessária para a instituição do contrato social se constrói e mantém com a virtude, a consciência, a liberdade moral e política. A liberdade em estado de sociedade só é possível onde surgem organismos políticos vivificados pela vontade geral, nos quais se encontram em vigor leis justas, que buscam a auto-conservação da totalidade e não são mais onerosas para uns do que para outros. A liberdade política no ser moral e político, que é o Estado, consiste em todos os cidadãos participarem da promulgação das leis válidas para todos, isto é, em todos ordenarem a si mesmos, e isto só é possível se todos submetem suas vontades particulares à vontade geral e o bem particular ao bem comum. Por isso, cada indivíduo deve possuir a virtude da justiça, amor à pátria e orgulho da mesma, participar dos atos cívicos, obedecer às leis justas, derivadas do contrato social, usar com retidão a propriedade e valorizar a igualdade entre os cidadãos.	
11. Definição do problema: Os discursos que sustentam a preocupação com a ética e a responsabilidade social da instituição escolar partem das questões da cidadania, que passaram a se constituir em debates importantes no meio educacional, deslocando a questão dos meios para os fins em educação, como se esta, por si só, resgatasse nas pessoas o respeito à cidadania (p.2).	
12. Questão principal: “Compreender a complexidade do que é, para Rousseau, educar para a cidadania, ou seja, como ele estabelece a continuidade entre indivíduo e o cidadão através da educação.” (p.5).	
13. Questões norteadoras da pesquisa: O que faz Rousseau para conciliar o natural e o social no homem? Como compreender a distinção entre sua concepção de bondade natural e as concepções de virtude moral e cívica e qual a implicação da educação moral nesse processo? (p.6)	
14. Concepção de ética: Ética da virtude: a moralidade tem início com o sentimento e se completa com a razão. Esta moralidade permite ao homem a virtude, que é seu grau mais elevado (p.98).	
15. Relação ética e política: Torna-se impossível atuar eticamente numa sociedade econômica mundial, mantida somente graças ao comércio e ao dinheiro, na qual cada indivíduo é reduzido por completo ao seu egoísmo e tem de lutar, aberta ou secretamente, contra todos os demais (p.99).	
16. Concepção de educação: A educação está centrada principalmente na formação do cidadão (p.3). “A educação para Rousseau é, em última instância, educação moral. É o instrumento que contribui de forma decisiva para estabelecer a harmonia entre indivíduos para que possam viver em sociedade” (p.102).	
17. Objetivo principal: Fazer uma análise da continuidade entre o indivíduo e o cidadão no pensamento de J.-J. Rousseau	
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Leitura atenta da obra Emílio que não ignore “os delicados equilíbrios” do pensamento de Rousseau (p.5).	
19. Fonte de coleta das informações: Bibliografia de Rousseau e seus críticos	
20. Referencial teórico-metodológico: Teorias educativas de Rousseau	
21. Autores clássicos mais citados: Jean-Jacques Rousseau	
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:	

CASSIER, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Prefácio e posfácio de Peter Gay. Trad. Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BURGELIN, P. *La Philosophie de L'existence de J.-J. Rosseau*. Paris: PUF, 1952.

DERATHÉ, R. *Jean-Jacques Rousseau et La science politique de son temps*. Paris:PUF, 1950.

_____. “L’homme selon Rousseau”. In: BÉNICHOU, P. (org.). *Pensée de Rousseau*. Paris: Seuil, 1984, p. 109-124.

ROUSSEAU, J.J. *CEuvres completes. Confessions – Dialogues – Rêveries du Promeneur solitaire – Fragments autobiographiques et documents biographiques*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, Tomo I, 1959.

_____. Da sociedade geral do gênero humano – Cap. II do Manuscrito de Genebra. Trad. Lourdes Santos Machado. In: *Obras de Jean-Jacques Rousseau, II obras políticas*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1958 (Biblioteca dos séculos).

_____. *Discurso sobre a economia política e Do contrato social*. Trad. Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis: Vozes, 1996 (Clássicos do pensamento político, 15).

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. 3ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os pensadores).

_____. *Do contrato social*. Trad. Lourdes Santos Machado. 3ª. ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1983

_____. *Emílio, ou, Da Educação*. Trad. Roberto L. Ferreira. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VARGAS, Y. *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: PUF, 1995.

23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: “(...) inferimos que a base da teoria educativa rousseauiana responde a uma concepção antropológica determinada, da qual toma o homem natural como um paradigma para a educação moral” (p.5).

“(...) o homem selvagem ou primitivo consiste em um animal superior, porém animal” (p.11).

“(...) a contraposição entre animal e homem é aquela entre instinto e liberdade e não entre instinto e razão. Todavia, a razão possibilita que as relações entre os homens alcancem o qualitativo de morais, pois, segundo Rousseau, só a razão ensina a conhecer o bem e o mal (p.12).

24. Conclusão principal: “Ao que tudo indica, Rousseau não duvida que a educação seja um aspecto da sociabilidade humana ou de uma faculdade que o ser humano desenvolve graças à situação a que chegou a humanidade no transcorrer dos séculos. Por isto falamos de uma desnaturalização: o indivíduo tem que aprender a viver para si e aprender a viver para si com outros indivíduos. Rousseau delineou uma continuidade entre essas duas condições e de fato essa intenção aparece na descrição desse processo em seus passos iniciais. Desse modo, a educação é, para Rousseau, a arte de organizar os contrários na perspectiva do desenvolvimento da liberdade moral”. (p.101)

25. Críticas a outras teorias: Rousseau coloca-se em posição contrária à corrente materialista que reduzia a conduta humana ao puro instinto, o que revelaria um caráter determinista da nossa vontade (p.13).

Ficha nº	25
1. Autor: NELLESSEN, Divina Torres	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: John Dewey: experiência, ética e educação	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Ética 2.Experiência 3.Educação 4.Inteligência	
6. Ano de defesa: 2004	
7. Orientador: Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	
8. Área de estudo: Filosofia da educação	
9. Grupo de pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Esse trabalho constitui uma pesquisa teórica de natureza filosófico-educacional. É nosso objetivo central compreender a concepção de ética no pensamento de Dewey, a partir de sua filosofia da experiência, para mostrar a relação que se estabelece com a educação. A experiência constitui conceito chave no pensamento deweyano. Ao argumentar que há uma interação dinâmica e continuada entre o homem e seu meio, Dewey atribui àquela um caráter totalizante, que possibilita a superação dos dualismos que marcam a tradição filosófica. Esse caráter dinâmico e total da experiência permite ao autor construir uma ética que recuse distinções, como meios e fins e que, ao mesmo tempo, renuncie a qualquer fundamentação metafísica transcendente. A análise da concepção de inteligência e da origem de inteligência social, que orientam os métodos críticos de investigação, nos permite compreender o elemento que dá sustentação à sua ética. O trabalho mostra que uma educação moral, vista sob essa ótica, prescinde de lições recitativas de regras morais. Aos responsáveis pela educação compete organizar o ambiente escolar de modo a oferecer as condições que promovam aprendizagens significativas, nesse caso, o uso da inteligência na formação dos hábitos. Aprendizagem de hábitos inteligentes encerra a solidez da educação moral deweyana, porque compreende a capacidade de proceder reflexivamente aos julgamentos e as escolhas morais. Na concepção deweyana, o modo de vida democrático é o que comporta essa noção de educação baseada na ação inteligente, porque ambas se valem dos mesmos procedimentos.	
11. Definição do problema: “(...) há, atualmente, a sensação, mais ou menos comum, de perda de um mundo compartilhado de significações, provocado, talvez, pela modernidade das transformações aceleradas das instituições sociais, realizações técnicas, descobertas científicas e outras, que ocasionam um certo desconforto e, corriqueiramente, conflitos entre velhos hábitos sociais e as novas situações carregadas de imprevisibilidade”. Nesse sentido, “a compreensão para melhor orientação de ações que busquem desfechos para as experiências envolvidas nesses contextos (...) inscreve suas possibilidades no âmbito da educação. Afinal, diante do mal-estar à que nos referimos, a exigência da educação não deveria ser outra, senão a articulação de jovens que se educam, conjuntamente com os educadores, num sentimento de ligação a uma sociedade que compartilha crenças, valores e aspirações comuns” (p.2).	
12. Questão principal: “(...) é possível, com base no projeto deweyano, proceder a uma sólida educação moral que prescindia dos princípios absolutos e/ou transcendentais?” (p.7)	
13. Questões norteadoras da pesquisa: “Como se constitui e qual a consistência de uma ética que renunciou à segurança de uma metafísica transcendental ou apriorística? Afinal, a ausência dessas condições fixas que costumam expressar os fundamentos éticos, não condenam a ética deweyana a um desmesurado relativismo subjetivista?” (p.6-7).	
14. Concepção de ética: “Ética é a ciência que versa sobre a conduta, na medida em que se considera esta certa ou errada, boa ou má” (p.45). Ética experiencial deweyana: “A sua proposta é que os princípios, herdados pela história humana, sejam ferramentas otimizadas pelos métodos de investigação, quando as situações concretas exigirem renovada compreensão” (p.56).	
15. Relação ética e política: “O indivíduo só se faz educadamente virtuoso em sua associação com os outros, se puder organizar relações de cooperação favoráveis a uma vida social digna. Dessa forma, é perfeitamente compreensível e irreduzível refutação deweyana do tratamento das questões éticas como se fora um problema exclusivamente de consciência individual. No plano da vida ética, o indivíduo é, para Dewey, uma pura abstração. Sendo que o mesmo se pode dizer uma inteligência individual. Para esse filósofo, ‘quando os homens	

agem, eles o fazem em um mundo público e comum' e, em sendo assim, suas ações e reações ganham sentido exatamente porque esse meio é permeado de significações, símbolos e valores socialmente constituídos e aceitos. É na comunicação social que as convicções do indivíduo formam-se, robustecem-se, transformam-se e fenecem. Todo esse processo outra coisa não é senão a construção, no indivíduo, da inteligência social". (p.94)
16. Concepção de educação: "(...) a educação deweyana se faz contínua e não propedêutica. A educação não é uma preparação para um tempo vindouro (...). A educação deweyana é uma experiência de vida presente, de modo que a única "preparação" de que se pode falar é aquela que coloca a criança na devida e "plena posse de todas as suas capacidades", que a coloca em condições de ter o domínio de si própria, que lhe promova as qualidades adequadas para viver as experiências que a vida lhe propuser de maneira consciente e inteligente" (p.108). "(...) a educação é um "processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens..." (p.129).
17. Objetivo principal: "(...) podemos dizer que o objetivo do presente trabalho será o de buscar compreender a concepção de ética no pensamento deweyano a partir da sua filosofia da experiência e sua relação com a educação" (p.3)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa Análise teórica da filosofia de John Dewey, a partir da leitura de suas obras.
19. Fonte de coleta das informações: Obras de John Dewey e de seus críticos
20. Referencial teórico-metodológico: Método compreensivo-interpretativo
21. Autores clássicos mais citados: Platão, Aristóteles, Immanuel Kant, Stuart Mill, John Locke, David Hume
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Filosofia e Experiência democrática. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990 (Coleção Debates). CHILDS, John L. Pragmatismo y Educación. Trad. Josefina Ossorio y Aída Aisenso. Buenos Aires: Editorial Nova, 1956. COMETTI, J.P. Filosofia sem privilégios. Porto: Edições Asa, 1995. DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3ª.ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959. _____. El hombre y sus problemas. 2ª. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961. _____. Experiência e educação. 2ª. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976. _____. Experiência e natureza. 2ª. ed. Trad. Murilo Otávio R. P. Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Capítulos I e V (Os pensadores). _____. Liberalismo, liberdade e cultura. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970. _____. A natureza humana e a conduta: Introdução à psicologia social. Trad. Eugênio Marcondes Rocha e J. Thealdi. Bauru: Livraria Brasil, 1956. _____. Reconstrução em filosofia. Seleção e compilação de Joseph Ratner. Madrid: Francisco Beltran, s/d. _____. Teoria da vida moral. 2ª. ed. Trad. Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os pensadores). MATAIX, Anselmo S.J. La norma moral em John Dewey. Madrid: Revista de Occidente, 1964. PITOMBO, Maria I. Morais. Conhecimento, valor e educação em John Dewey. São Paulo: Pioneira, 1974. SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. Recife: Centro Regional de Pesquisas educacionais, INEP-MEC, 1960.
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: "Para Dewey, o homem é um animal social. No seu entendimento, os indivíduos são seres independentes e sua trajetória biológica demonstra tal fato" (p.90).
24. Conclusão principal: "É, portanto, a vida democrática que melhor possibilita as condições para uma educação moral inteligente, já que ambas prescindem de um fundamento exterior e independente das ações e das questões práticas que preocupam os homens comuns no seu viver cotidiano" (p.148).
25. Críticas a outras teorias: Ao racionalismo clássico platônico, ao empirismo moderno lockeano ao transcendentalismo de Kant. (p.138)

Ficha nº	26
1. Autor: SILVA, Humberto Pereira da	
2. Nível: () Dissertação (X) Tese	
3. Título: Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais: análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos	
4. Instituição e programa onde defendeu: USP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Linguagem 2.Ética 3.Texto pedagógico	
6. Ano de defesa: 2001	
7. Orientador: Maria Victória de Mesquita Benevides Soares	
8. Área de estudo: Filosofia e História da Educação	
9. Grupo de pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Este é um trabalho sobre a pragmática da linguagem em um texto pedagógico: o volume sobre ética dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (PCNs). Os PCNs foram concebidos no âmbito do Ministério da Educação e desporto (MEC) e, com o volume sobre ética, visam a justificar o porquê do ensino de ética no ensino fundamental por meio da transversalização do tema ética. No trabalho que aqui se apresenta, são indicados e analisados, a partir da teoria dos atos de fala do filósofo americano John Searle, problemas que afetam a realização dos objetivos expressos no volume sobre ética dos PCNs, quando se tem em vista a lista que prevê seu conteúdo proposicional.	
11. Definição do problema: “(...) há, nos PCNs, declarações e comprometimentos cujo conteúdo proposicional – aquilo que toca ao propósito, às relações com o resto do discurso e à direção de ajuste no ensino de ética – ora encontra correspondência na teoria que lhe serviu de base (a ética discursiva, que resulta, entre outros, de uma leitura que Habermas fez da teoria genética de Piaget) ora não encontra correspondência. E, assim sendo, como o conjunto de declarações e comprometimentos dos PCNs, no que se refere ao ensino de ética, constitui uma lista (...), há elementos dessa lista cuja força ilocucionária do conteúdo proposicional não pressupõem a ética discursiva. (...) O que se avizinha, então, é mostrar que há um defeito (noção de “insucesso” que Searle empresta de Austin) na lista que constitui o conjunto de enunciados declarativos e compromissivos referentes ao ensino de ética” (p.16).	
12. Questão principal: “(...) admitindo que certos enunciados referentes ao ensino da ética, para que haja ajustamento com o mundo, não correspondem ao da teoria que lhes serve de base, pergunta-se: é o caso tomar da borracha e corrigir esse defeito? (p.33).	
13. Questões norteadoras da pesquisa: Quais os pressupostos pedagógicos dos PCNs e a maneira como esses se articulam com os de ensino de ética? Qual o modo pelo qual esses pressupostos são enunciados nos PCNs e a força ilocucionária de seu conteúdo proposicional para o ensino de ética? (p.18)	
14. Concepção de ética: O autor da tese argumenta que as proposições da ética discursiva aparecem como pressupostos que justificam, nos PCNs, o ensino da ética no ensino fundamental. Por isso, fez uma exposição geral da ética discursiva de J. Habermas para mostrar a filiação dessa aos PCNs e também que essa filiação não é determinante (p. 82 e 119-120). “(...) a ética discursiva diz não como agir, mas somente como justificar racionalmente as implicações de nossas ações” (p122). A partir destas leituras, o autor, de modo geral dá seu entendimento sobre o assunto: “(...) ética não é uma disciplina que encerra uma especificidade” (p.140).	
15. Relação ética e política: Não há. O autor isola a análise da concepção de currículo dos contextos teóricos dos PCNs e ainda das concepções de ética contrutivista e discursiva. (p.19)	
16. Concepção de educação: O autor da tese comenta sobre o conceito de educação contido nos PCNs “a educação é concebida como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas” (p.8)	
17. Objetivo principal: Analisar, conforme a teoria dos atos da fala, o texto introdutório dos PCNs e também o texto que se refere ao ensino de ética quanto à dimensão pragmática da linguagem (como uma maneira de “fazer coisas”) num discurso sobre currículo (p.19). “Este trabalho não tem por fim um estudo da concepção construtivista ou da ética discursiva (...). O que se apresenta é a exibição de suas suposições de base para que possa analisar o ajuste entre os enunciados que suportam essas teorias e aqueles que suportam os PCNs” (p.19)	

18. Técnica de pesquisa predominante: (X) quantitativa () qualitativa “Para o que se propõe, trata-se daquilo que é chamado pelo nome de amostra (uma parte do todo, escolhida aleatoriamente, que permite fazer um diagnóstico de um certo estado de coisas que compõe o todo; no caso, aqui, o todo é o conjunto de textos pedagógicos que se propõe a intervir na realidade e mudá-la). Sob tal aspecto, seria indiferente se se tomasse qualquer outro texto pedagógico que se propusesse a provocar mudanças na realidade. (...) As conseqüências extraídas deste trabalho se aplicam a qualquer texto pedagógico, cujos enunciados sejam malsucedidos no ajustamento entre seu conteúdo proposicional e uma teoria que lhe dê suporte” (p.20).
19. Fonte de coleta das informações: Texto introdutório e o volume sobre ética dos PCNs
20. Referencial teórico-metodológico: Teoria dos atos da fala (estudo da semântica) e método de análise da estrutura dos atos ilocucionários, ambos de John Searle
21. Autores clássicos mais citados: Jean Piaget, Jürgen Habermas, Lawrence Kolberg, Immanuel Kant, Ludwig Wittgenstein.
22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação: AZANHA, J.M. <i>Uma idéia de pesquisa educacional</i>. São Paulo: Edusp, 1992. _____. <i>Educação: alguns escritos</i>. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1987. _____. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia das escola</i> (1996, mimeo). COLL, C. <i>Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar</i>. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1997 _____. <i>Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica</i>. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998. _____. <i>As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar</i>. Trad. Denise Cipriano Jabour e Eliana Araújo do Valle. São Paulo: Cortez, 1987. HABERMAS, J. <i>Consciência moral e agir comunicativo</i>. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. _____. <i>Teoria da Acción comunicativa</i>. Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987 KOHLBERG, L. <i>Development as the aim of education</i>. Harvard Educacional Review, 1972. _____. <i>Moral education in the schools: a development view</i>. The school Review, 1966. _____. <i>Early education: a cognitive-development view</i>. Child Development, 39, 1968. SEARLE, J. <i>Os actos de fala- Um ensaio de filosofia da linguagem</i>. Trad. Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, 1981. _____. <i>Expressão e significado</i>. Trad. Ana Cecília G. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995a _____. <i>Intencionalidade</i>. Trad. Jlio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1995b
23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos: O sujeito da fala. De acordo com o referencial teórico-metodológico utilizado, o homem é Falante (F) e também Ouvinte (O).
24. Conclusão principal: “A conclusão a que se chega é que os PCNs pressupõem a concepção construtivista de ensino e aprendizagem. E, com isso, há de se esperarem certos efeitos ilocucionários de seus enunciados (...)” (p.119). O que deve ser corrigido nesse processo é a contradição entre discurso moral e a vivência moral, pois a realização dos propósitos dos PCNs pelo professor, faz com que ele próprio “escape da idéia de que a ética se inscreve numa especificidade, trate de questões morais no âmbito de todas as experiências humanas e garanta que o aluno separe os chamados “discursos morais” da vivência moral propriamente”. (p.160) “(...) as proposições que encetam o conteúdo proposicional dos PCNs devem ser corrigidas em proveito ou não dos pressupostos da ética discursiva” (p.160).
25. Críticas a outras teorias: O autor da tese apresenta o construtivismo de Piaget e a ética discursiva de Habermas como conteúdo proposicional dos PCNs. A partir daí, ele apresenta sua crítica à leitura feitas dessas teorias, que, voltada aos enunciados dos PCNs, ora correspondem, ora não, com as teorias que os embasam. Entretanto, não entre no debate dessas teorias.

Ficha nº	27
1. Autor: SARTI, Flávia Medeiros	
2. Nível: (X) Dissertação () Tese	
3. Título: Mestre-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética de formar professores	
4. Instituição e programa onde defendeu: UNESP – Pós-graduação em educação	
5. Palavras-chave: 1.Professores (formação)	
6. Ano de defesa: 2000	
7. Orientador: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno	
8. Área de estudo: não identificado	
9. Grupo de Pesquisa: não identificado	
10. Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma investigação etnográfica a respeito de questões relacionadas à formação profissional de futuras professoras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Refere-se, mais precisamente, à dimensão ética presente em tal formação, entendida como aspecto de destacada relevância na constatação de que assuntos relacionados à presença da ética na educação e na instituição escolar têm recebido crescente atenção no cenário educacional dos últimos tempos. As temáticas que se apresentam nos discursos emergentes se referem à presença de dimensões éticas tanto nas relações estabelecidas cotidianamente na escola entre professores e alunos, quanto na configuração e no e no exercício da profissão docente. Tais apontamentos suscitam questões a respeito do tipo de formação moral e ética que os futuros professores do ensino fundamental e, mais especificamente, das séries iniciais, vêm recebendo nos cursos de magistério. A partir da consideração na transversalidade e da intangibilidade do tratamento de questões de ordem ética e moral no ambiente escolar, pressupõe-se que, também para a formação de novos professores, os valores, as normas, as regras de conduta, bem como formas específicas de refletir sobre tais questões estejam presentes no convívio entre os sujeitos envolvidos no ambiente desses cursos. Questão crucial, no entanto, é compreender de que modo se dão esses processos. Quais conteúdos éticos e morais acham-se envolvidos nessa formação? De que modo apresentam-se no ambiente dos cursos de formação e, mais especificamente, no convívio entre os professores e os futuros professores? Tendo em vista tais questões, o estudo que ora se apresenta em três eixos principais, em torno dos quais as análises buscam efetivar-se: formação de professores, éticas e ofício docente. Nele, são apresentadas análises e formulações a respeito do ambiente formativo de duas turmas de magistério em nível médio. O foco central da investigação recai sobre as práticas de duas professoras, no que se refere ao modo como cada uma delas entende e realiza sua atuação junto às alunas. Pretende-se, com isso, identificar elementos a respeito do espectro ético que rege as condutas de ambas as professoras que, pressupõe-se, figurem como conteúdo da formação de suas alunas. O estudo de tais questões objetiva, ainda, oferecer alguns indícios a respeito do ideário ético que fundamenta a profissão docente. Cabe ressaltar que as questões que orientam a presente investigação foram paulatinamente construídas ao longo de período de sua realização e que este trabalho se constitui em um tipo de ensaio, no qual se buscou reconstruir o que foi experimentado e vivido durante as atividades de campo. Espera-se, com isso, poder oferecer ao leitor uma visão do modo pelo qual os dados disponíveis foram adquirindo significado para a pesquisadora até se introduzirem, por fim, em uma descrição possível.	
11. Definição do problema: “(...) o magistério não possui um código próprio de ética profissional que, elaborado em seu interior, aponte aos professores o que deles é esperado no exercício diário de suas atividades”. (p.2) “(...) ao longo da história da profissionalização docente, os professores adotaram discursos formulados em outras instâncias sociais – destacadamente pela Igreja e pelo Estado – incorporando-os de tal maneira que tais discursos acabaram por constituir parâmetros para sua atuação. (...) A carência de um código de ética próprio, elaborado internamente pelo professorado e a tentativa por parte dos professores de corresponder às expectativas impostas por essas representações sobre a figura docente têm, muitas vezes, ocasionado conflitos e contradições no exercício do magistério. Deste modo, as funções que cabem ao professor como profissional têm se apresentado de forma imprecisa, ocasionando, por vezes, paradoxos aparentemente insolúveis. Assim tem sido, por exemplo, para os professores que se sentem impotentes frente aos muitos desafios que a organização contemporânea da sociedade impõe à escola, tais como: a ampliação de suas funções na educação das crianças e jovens, a violência em seu interior e entorno, o progresso contínuo do saber, entre outros aspectos”. (p.3) A partir deste contexto, identifica-se “uma crise de identidade que afeta o magistério em decorrência das	

condições sociais e psicológicas em que se exerce a docência. (...) Tal crise generaliza-se entre os professores sob a forma de um sentimento de ‘mal-estar’, em decorrência dos efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor”. (p.4)
“(…) a elaboração de um código de ética profissional por parte dos professores visa à formação de um instrumento de luta para o reconhecimento do estatuto social e maior estruturação da profissão docente. Um dos fatores apontados como justificativa para tal investida é a importância que um conjunto próprio de normas e valores assume para a profissionalização de uma atividade”. (p.5)
12. Questão principal: Que “tipo de formação moral e ética que os futuros professores do ensino fundamental e, mais especificamente, das séries iniciais, vêm recebendo nos cursos de magistério”. (p.2)
13. Questões norteadoras da pesquisa: “Quais conteúdos éticos e morais acham-se envolvidos nessa formação? De que modo apresentam-se no ambiente dos cursos de formação e, mais especificamente, no convívio entre os professores e os futuros professores?”. (p.2)
14. Concepção de ética: “(...) enquanto a moral diz respeito às normas que regem (ou não) o comportamento dos sujeitos de uma dada sociedade, a ética se refere ao estudo e à reflexão sobre tais princípios”. (p.2) Ética do desvelo: “(...) baseada nos relacionamentos e na reciprocidade entre os indivíduos, que se opõe à ética da justiça, entendida (...) como sendo caracteristicamente masculina e ancorada em princípios universais abstratos e hierarquizados de ação”. (p.24)
15. Relação ética e política: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da educação (1997), (...) dispensam atenção especial à ética em seu oitavo volume, apresentando-a como um tema que deve atravessar transversalmente o ensino fundamental em todo o país. Aponta-se aí o papel ativo que a escola deve desempenhar no sentido da formação moral dos alunos, a partir de um núcleo de valores entendidos como necessários ao convívio em sociedade, isto com vistas à garantia da liberdade humana e da democracia”. (p.2)
16. Concepção de educação: Educação escolar: “(...) é fundamentada em princípios de ordem ética (...). É a ética que (...) atribui a regulação das práticas institucionais, entre elas a educação escolar”. (p.29) “A educação escolar teria como objetivo central, (...) o amplo desenvolvimento dos sujeitos, processo ao longo do qual o treino do intelecto figuraria enquanto uma aspiração secundária, algo pelo qual a escola assume responsabilidade, mas que é tomado apenas como parte de um processo maior de formação ética dos alunos”. (p.29) Educação como Iniciação: “(...) a formação docente é entendida como uma iniciação (...). Assim entendida, a educação é mais do que um modo de familiarizar-se com o conhecimento, porquanto, tal como ressalta Catani (1994) ‘envolve aprender os modos de produção desse conhecimento e sua relação com o mundo’”. (p.33)
17. Objetivo principal: Fazer “uma investigação etnográfica a respeito de questões relacionadas à formação profissional de futuras professoras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Refere-se, mais precisamente, à dimensão ética presente em tal formação, entendida como aspecto de destacada relevância na constituição do ofício docente.” (p.1)
18. Técnica de pesquisa predominante: () quantitativa (X) qualitativa “(…) procurou-se caracterizar as práticas profissionais de duas professoras de cursos de magistério através da observação participante em suas aulas e de entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos no contexto. A partir de tais procedimentos, tentou-se conhecer os significados que aquelas professoras atribuem ao seu papel e práticas, de modo a apreender as representações aí subjacentes sobre o ofício docente, especialmente no que se refere a sua dimensão ética”. (p.160)
19. Fonte de coleta das informações: “As fontes a que se podem recorrer para a elaboração de um ideário ético do magistério também são variadas e complementares: a história da profissionalização docente, o debate a respeito das expectativas dos professores, as formulações legais e o conhecimento a respeito das representações e práticas que caracterizam o trabalho docente no interior das escolas, entre outras. É sobre esse último aspecto que se referem as contribuições que se pretende oferecer (...). Nele são apresentadas análises e formulações a respeito do ambiente formativo de duas turmas de futuras professoras de um curso de magistério em nível médio”. (p.5-6)
20. Referencial teórico-metodológico: Investigação etnográfica: “Segundo Geertz, a etnografia se define pelo tipo de esforço intelectual que representa, objetivando uma descrição densa do contexto investigado. (...) o objeto da etnografia é o estudo de ‘uma hierarquia estratificada de estruturas significantes’ em termos das quais as categorias culturais são produzidas, percebidas e interpretadas”. (p.10)

“(…) as formulações a respeito da teoria do caring proposta por Carol Gilligans (1982) revelam-se como importante referencial teórico para as descrições e análises aqui ensaiadas acerca do contexto investigado. Suas discussões sobre o comportamento moral dos indivíduos sugerem a existência de uma ética do desvelo (...). Segundo Gilligans, diante de um problema moral as mulheres tendem a buscar maiores informações a respeito da situação e a agir baseando-se nos sentimentos, impressões e necessidades em jogo. Tais considerações sobre o desenvolvimento moral se apresentam como uma alternativa às dominações que, em sua visão, estão tradicionalmente associadas aos assuntos éticos e morais e que apregoam a existência de normas racionais que regem a conduta dos sujeitos”. (p.24)

“No presente trabalho, as formulações a respeito do cuidado ou ética do desvelo são entendidas como descrições alternativas do comportamento moral dos sujeitos, sejam eles homens ou mulheres, bem como do tipo de apreciação que desse comportamento se faz. Sua eleição como um dos referenciais teóricos para as análises aqui apresentadas deve-se mais aos dados observados em campo – que suscitaram questionamentos e considerações que pareciam poder ser melhor compreendidas à luz de tais formulações – do que a uma escolha previamente estabelecida”. (p.28)

“Os processos implicados na composição da prática docente foram analisados a partir do conteúdo de habitus, tal como proposto por Pierre Bourdieu (1983/92/94). Nesta perspectiva, cada uma das situações focalizadas revelou diferentes expressões do habitus professoral ou pedagógico que, neste momento da história profissional do magistério atuam como ‘estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes’ (Bourdieu, 1994, p.61)”. (p.160)

21. Autores clássicos mais citados: Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Jean Paul Sartre, Agnes Heller.

22. Referências bibliográficas dos principais autores que fundamentam a interpretação:

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, Deoice; MIRANDA, Luís Carlos e FISCHMANN, Roseli (org.) **Universidade, Escola e Formação de Professores** 2ª. ed, São Paulo, Brasiliense, 1987.

APPLE. Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, fev., 1988, p.14-23.

_____. **Trabalho Docente e Textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação, trad. Silva, Amado e Moreira, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola. In: **Diferenças e Preconceito na Escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo. Summus Editorial, 1.998. p. 135-151.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e Autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 19990, p. 131-154.

_____. A questão ética na educação escolar. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, 0.1, 1999b, p.3-13.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**, 3a ed., São Paulo, Perspectiva, 1992, p.221-247.

BATISTA, Anália, CODO, Wanderlcy. Crise de identidade e sofrimento. In: Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**, Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 60-85.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar:** ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis. Vozes, 1999.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. [In: PATTO, Maria Helena (org.) **Introdução Psicologia Escolar**, 2a ed., São Paulo, TA Queiroz Editores, 1991, p. 320-341.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia**, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983, p. 89-94.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O Poder Simbólico**, Lisboa: DIFEL, 1989, p. 59-73.

_____. **Economia das Trocas Simbólicas.** Trad. Sérgio Miceli, Silvia Prado, Sorria Miceli e Wilson Vieira, São Paulo, Perspectiva, 1992.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu.** São Paulo, Editora Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 0.39), Edusp, 1996, p. 107-116.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** v.8, Brasília, SEF,

MECISEF, 1997.

BUENO, Belmira, CATANI, Denise, SOUSA, Cynthia e SOUZA, Maria Cecília. **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre formação de professores. Revista Psicologia - USP, São Paulo, vol. 4, n. 112, 1993, p. 299-318.

BUENO, Belmira O. **Autobiografia e Formação de Professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1996, tese de livre docência, mimeo.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira, CATANI, Denise; SOUSA, Cynthia. (org.) **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração, São Paulo, Escrituras, 1998, p.7-20.

CANETTI, Elias. **A Língua Absolvida**. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.

CARVALHO. Marília Pinto de. **Professor, Professora**: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo. Faculdade de Educação da USP, 1998, tese de doutoramento, mimeo.

CATANI. Denise B. **Ensaio Sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos**. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1994, tese de livre docência, mimeo.

CATANI. Denise. SOUSA. Cynthia (org.). **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração, São Paulo, Escrituras. 1998, p.21-29.

CHARTIER, Anne Marie. En quoi instruire est un métier. **Le Métier d'instruire** (Coloques de ta RocheJle). 1990. p. 21-38.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n.5. 1991. p. 173-191.

CHAUÍ. Marilena. Público, privado e despotismo. In: NOVAES, Adauto (org.) **Ética**. SP. Cia. das Letras, 1992. p.345-390.

DECRETO n. 40473, de 21/11/95 **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. 22/11/95.

DECRETO n. 40510, de 4/12/95 **Diário Oficial do Estado, São Paulo**, 5/12/95.

DOMINICÈ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mallhias (org.) **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. 1988, p. 51-61.

ENGUITA, Mariano F. Ambigüidade e docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

ERJCKSON. Frederick at makes school ethnography 'ethnographic'? **Antropology and Education Quartcly**, EUA. v. 15, n. I, 1984, p.51-6.

ESTEVE. José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA. Antonio (org.) **Profissão Professor**, Porto. Porto Editora. 1991, p. 93-124.

_____. **O Mal-Estar Docente**. Trad. Agostinho Leite D'AJmeida, Lisboa, EscherlFim de Século edições, 1992

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. **Pesquisa Participante**. 2a ed., São Paulo, Cortez Editora e Editores Associados, 1989.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Nova Enciclopédia Ilustrada**, São Paulo, v.2. 1996, p.863.

FRANÇA. Sônia A. Moreira. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO. Julio Groppa (org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo. Summus Editorial. 1999, p. 155-168.

FRANCISCO. Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO. Julio Groppa (org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e prática. São Paulo, Summus Editoria, 1999, p. 101-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 1a ed., São Paulo, Paz e Terra (Coleção Leitura), 1999.

GEERTZ, Clifort. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1989.

GILLIGAN. Carol. **In a Different Voice**: psychologiat theory and women's development. Cambridge, Harvard University Press, 1982.

GOODSON. Ivor. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org) **Vida de Professores**, Porto, Edit. Porto,1992a

_____. **Studying Teachers's Lives**. London, Routledge, 1992b.

_____. Studying the teacher's life and work. **Teaching and Teacher Education**,v.I,n.10, 1994,p.29-37.

GOODSON, Ivor, HARGREAVES, Andy. **Teachers Professional Lives**. Londres and Washington, FaJmer Press, 1996.

GOUVEIA. Aparecida Joly. **Professoras de Amanhã: um estudo de escola ocupacional**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Centro Brasileiro de Estudos Educacionais. 1965.

HELLER, Agnes. **Sociologia de La Vida Cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.

HOLANDA. Aurélio B. **Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1988.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, Papirus Editora (Série Magistério. Formação Trabalho Pedagógico), 1997.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa, Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.

LAPO, Flavinês R. **Professores Retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1999, dissertação de mestrado, mimeo.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio. In: PUIG, Josep M. **A Construção da Personalidade Moral**, São Paulo, Editora Ática, 1998.

_____. Autoridade na escola In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo, Summus Editorial, 1999, p. 9-29.

LEITE, Dante M. Educação e relações interpessoais In: PATTO, Maria Helena (org.) **Introdução: Psicologia Escolar**, 2a ed, São Paulo, T.A. Queiroz Editores, 1991,

LOURO, Guacira L. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n.2, jul/dez, 1989, p. 31-39.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6, 1992, p.53-67.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANJ, Denise B., BUENO, Belmira.O, SOUSA, Cynthia, SOUZA, Maria Cecília (arg.) **Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo, Escrituras, 1997, p. 75-84.

SOUZA, Maria Cecília C.C. Prefácio. In: MAROOTTO, L.R. **Igreja Católica e Educação Feminina dos anos 60**. Vitória, Ed. da Universidade Federal do Espírito Santo.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 7a ed., São Paulo. Autores Associados, 1987.

MICELI, Sérgio. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre **A Economia da Troca**. Simbólicas, 3a 00., São Paulo, Editora Perspectiva, 1992, p. I-LXI.

NOBLIT. George. **Poder e desvelo na sala de aula**. Trad. Belmira O. Bueno. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v.21, n.2, 1995, p. 119-137.

NODDINGS, Nel. **Caring: a feminine approach to ethic & monal education.**, Berkely & Los Angeles, University of Califomia Press, 1984.

_____. Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching. **Harvard Education Review**. v 56, n. 4, 1986.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Matlhias (org.) **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.107-129.

_____. O passado e o presente dos professores In: **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991, p.9-32.

_____. Os Professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de Professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

ORTIZ, Renato (org.). Introdução: A procura por uma sociologia da prática. In: **Pierre Bourdieu**. trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmendi, São Paulo, Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39), 1994.

PACHECO, José A. Brito. **Formação de Professores: teoria e práxis**, Lisboa, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz Editores, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

- PETERS, Richard. Educação como iniciação In: ARCHAMBAUL T, R.D. (org.) **Educação e Análise Filosófica**, trad. Carlos E. Guimarães e M. Conceição Guimarães, São Paulo, Editora Saraiva, 1979, p. 101-130.
- PICONEZ, Steta. **A Habilitação Específica de 2o Grau Para o Magistério**: expectativas e necessidade de sua clientela, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1988, dissertação de mestrado, mimeo.
- PUIG, Josep M. **A Construção da Personalidade Moral**, São Paulo, Editora Ática, 1998.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 7a ed, São Paulo, Cortez Editora (Coleção Questões da Nossa Época) n.16. 1993.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES. Adauto (org.) **Ética**. São Paulo. Cia. das Letras, 1992, p.149-162.
- SARTI, Flavia M. Histórias de vida escolar: o passado no presente de um curso de magistério e a construção de um possível futuro docente. In: **I SEMINÁRIO DOCÊNCIA. MEMÓRIA E GÊNERO**. São Paulo. Faculdade de Educação da USP. 1996. Atas. GEDOMGE, São Paulo. FEUSP, 1997, p. 239-50.
- SARTRE, Jean-Paul **Questão de Método**. 2a ed. trad. Bento Prado Júnior, São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1967.
- SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. trad. de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo, Edusp\Saraiva, 1974.
- SILVA, Cosme Damião. Da Ética profissional na educação. In: BRAGA, A.. PAIVA, A.(org.) **Cadernos da Católica**, Brasília, UCB, 1995.
- SILVA, Marilda da. **As Experiências Vividas em Formação e a Constituição do Habitus Professoral**: implicações para o estudo da Didática. São Pauto. Faculdade de Educação da USP. 1999. tese de doutorado. mimeo.
- SIMONE, Maria Luiza Talavera. **Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes ao Primer Grado**: estudio etnografico, México. Depanamento de Investigaciones Educativas, 1991, dissertação de mestrado, mimeo.
- SOUSA. Cynthia P., CATANI. Denise B.; SOUZA. Maria Cecília C. BUENO. Belmira. **Memória e autobiografia**: formação de mulheres e formação de professoras. Revista Brasileira de Educação. SP. n.2. maio/jun/jul. 1996. p. 61-76.
- V AZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 13a ed. Trad. João Dell' Ana, São Paulo. Editora Civilização Brasileira, 1992.
- VEIGA, Ilma P., Araújo. José C. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação, In: VEIGA. Ilma (org.) **Caminhos da Profissão do Magistério**, Campinas, Papiros Editora (Série Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico), 1998.
- WOODS, P.; SIKES. P.J. L'autobiographie dans le développement professionnel. In: WOODS. P. L'etnographie de l'école, Paris. Armand Collin, 1990, p. 107-25.
- 23. Identificação dos pressupostos antropológico-filosóficos:** “Adolfo Sánchez Vázquez (1992) também identifica o lugar de destaque que a racionalidade assume no modo tradicional pelo qual a ética é entendida enquanto um ‘(...) conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos a respeito do comportamento humano moral’ (p.14-15). Para o autor, tais idéias correspondem a uma ‘concepção filosófica imanentista e racionalista do mundo e do homem’ (p.15) que é incompatível com uma visão mais total dos sujeitos como seres sociais, históricos e criadores”. (p.24)
- 24. Conclusão principal:** “Como é pressuposto neste estudo, as aprendizagens obtidas no convívio com seus próprios professores, especialmente aqueles do curso de magistério, trazem significativas implicações para o desempenho profissional dos professores de ensino fundamental. Isto porque o tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos, também nesse nível, tem sido considerado como um espaço de aprendizagens relativas a assuntos de ordem ética e moral, tal como preconizado, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A partir do que foi analisado no presente estudo, entende-se que o modo como o professor tece as relações pedagógicas com os alunos relaciona-se à dimensão ética de seu ofício, ou seja, ao modo como ele percebe e assume seu papel profissional”. (p.166)
- 25. Críticas a outras teorias:** Não há