



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VINÍCIUS BOZZANO NUNES

**FORMAÇÃO ÉTICA NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

**RONDONÓPOLIS – MT
2014**

VINÍCIUS BOZZANO NUNES

**FORMAÇÃO ÉTICA NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

RONDONÓPOLIS – MT
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B793f Nunes, Vinícius Bozzano.
A formação ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica / Vinícius Bozzano Nunes. -- 2014
137 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Leonardo Lemos de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 3. Formação Ética.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "FORMAÇÃO ÉTICA NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA"

AUTOR : Mestrando Vinícius Bozzano Nunes

Dissertação defendida e aprovada em 22/04/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Patricia Unger Raphael Bataglia
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Examinador Suplente Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,23/04/2014.

Para Catarina, esposa e companheira de todos os momentos, e à nova vida que traz em seu ventre, pelo que há de terno e esperançoso neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Leonardo Lemos de Souza, por ter aceitado o desafio desta orientação, clareando meu caminho com compreensão e estímulo constantes. Por ter me apresentado novas maneiras de pensar a ética e constituir-se em exemplo de pesquisador e docente, inspirando-me com sua coerência e honestidade intelectual.

Ao Dr. Ademar de Lima Carvalho, por ter aguçado as inquietações que eu já trazia e provocado outras, quer nas disciplinas do mestrado, quer nas contribuições ao texto. A quem devo boa parte da tonalidade crítica deste trabalho.

À Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, por aceitar compartilhar seu conhecimento e experiência por meio dos valiosos apontamentos que fez em contribuição a esta pesquisa.

Às coordenadoras do PPGEdu/UFMT, Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso e Dra. Raquel Gonçalves Salgado, assim como à Anabel Beatriz de Col, pelo suporte às demandas formais surgidas no curso de mestrado.

Às irmãs, Carita e Naná, ao Pablito, aos meus pais e aos sogros, Valdecir e Marina, por apoiarem este sonho e aguardarem com paciência sua concretização.

Aos colegas e estudantes do IFMS – Câmpus Coxim, que entre conversas e experiências, auxiliaram o estabelecimento de algumas conexões entre teoria e prática e pela compreensão diante das frequentes viagens a Rondonópolis.

A cada unidade da REPCT participante e aos gestores que responderam ao formulário, por sensibilizarem-se e compreenderem a importância da pesquisa na EPCT, tendo disponibilizado seu tempo para tanto.

Aos amigos e amigas, queridos, pela presença, alegrias e carinho fundamentais nos momentos de não trabalho.

Aos colegas do mestrado, por terem sido minha família rondonopolitana e pelos momentos de aprendizado e amizade que compartilhamos nesses dois anos.

RESUMO

A crise no paradigma ético é tema debatido por diversos pensadores e preocupação perceptível no discurso cotidiano. Em sintonia com o desafio da educação na contemporaneidade, a Lei 9.394/96 propõe a formação ética como uma das finalidades do Ensino Médio, o que se estende ao Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino ofertada pela Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). No intuito de contribuir para a compreensão do processo de formação na EPCT, este estudo destaca como problema mobilizador a questão: “como ocorre a formação ética na EPCT?”. Para responder essa questão, foi estabelecido como objetivo investigar os métodos para a formação ética nas unidades da EPCT. Foram utilizados como subsídios teóricos pressupostos da ética filosófica e de teorias situadas no campo da psicologia da moralidade. Para coleta de dados, foram distribuídos questionários a todas unidades efetivamente implantadas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), para que fossem respondidos por seus respectivos gestores pedagógicos. Participaram 69 instituições, distribuídas por todos os estados do país. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, complementados por uma análise documental e postos em diálogo com a literatura disponível. Os resultados mostram que a formação ética na EPCT é compreendida positivamente em todas as unidades participantes, entretanto, não é levada a cabo em toda a Rede. Nas unidades que realizam algum tipo de experiência, elas são idealizadas a partir de iniciativas particulares e isoladas. Isso resulta em uma grande heterogeneidade entre as experiências identificadas pelo país. No âmbito das políticas públicas nacionais para a EPCT, não há discussão ou projeto sólidos sobre o tema. Diante do atual momento de expansão da Rede no Brasil, em que estão abertos os diálogos sobre a nova condição dessa modalidade educativa, convém inserir a formação ética no rol de temas relevantes, quer no âmbito acadêmico quer no político.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Formação Ética.

ABSTRACT

The ethical paradigm crisis is a topic discussed by many thinkers and perceptible preoccupation in every day discourse. In harmony with the challenge of education in contemporary, Law 9.394/96 proposes ethical formation as one of the purposes of High School, which extends the Integrated High School, education modality offered by the Professional, Scientific and Technological Education (PSTE). In order to contribute to the understanding of the formation process in PSTE, this study highlights how mobilizer problem the question: "how ethical formation in PSTE occurs?". To answer this question, it was established as purpose to investigate the methods for ethical formation in PSTE units. Some assumptions of philosophical theories of ethics and in the field of morality psychology were used as theoretical support. For data collection, questionnaires to all effectively deployed units of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (FNPSTE) were answered by their respective educational managers, in which 69 institutions participated, distributed by all the Brazilian states. The data were analyzed quantitatively and qualitatively, complemented by documental analysis and placed in dialogue with the available literature. The results show that ethical formation in PSTE is understood positively in all participating units, however, it is not carried out across the network. In the units that have some kind of experience, they are idealized from private and isolated initiatives. It results in a heterogeneity marked among the experiences identified in the country. In the context of national public policies for PSTE, there is no discussion or solid project about this topic. In the current moment of expansion of the network in Brazil, which the dialogs about the new condition of this educational method are open, it is appropriated to insert ethical formation in the list of relevant topics, whether in the academic or the political scope.

Keywords: Education. Professional, Scientific and Technological Education. Ethical Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 –	Unidades da REPCT a partir da Lei 11.892/08.....	46
Gráfico 1 –	Formulários enviados e respondidos por região em termos numéricos.....	79
Gráfico 2 –	Comparação entre formulários enviados e respondidos em termos percentuais.....	81
Gráfico 3 –	Por que a formação ética deve ser ofertada pelas unidades da REPCT?.....	90
Gráfico 4 –	Como deve ocorrer a formação ética na EPCT.....	97
Gráfico 5 –	Abordagens curriculares para a formação ética.....	98
Gráfico 6 –	Oferta a disciplina "Ética" (ou similar) a algum dos cursos técnicos de nível médio?.....	105
Gráfico 7 –	Relação entre oferta de disciplina ética e proposta para a formação ética na EPCT.....	106
Gráfico 8 –	Distribuição das experiências em formação ética desenvolvidas nas unidades da REPCT.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C&T	Ciência e Tecnologia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
EAD	Educação à Distância
EMC	Educação Moral e Cívica
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ÉTICA E EDUCAÇÃO	18
2.1. Ética como reflexão sobre a ação moral	19
2.2. Demandas éticas na contemporaneidade.....	25
2.3. Perspectiva multidisciplinar para o estudo da moralidade	30
2.4. Ética e Educação: entre a formação ética e a Educação Moral	34
2.5. Afetividade e formação ética.....	37
3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	42
3.1. A Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil	43
3.2. Nova configuração da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	46
4. ÉTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	55
4.1. Formação ética e formação para a vida.....	56
4.2. Formação ética e desenvolvimento econômico	59
4.3. Formação ética frente aos avanços da ciência e tecnologia.....	64
4.4. Procedimentos da formação ética.....	67
5. METODOLOGIA	77
5.1. Os participantes da pesquisa.....	80
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
6.1. O lugar da formação ética na EPCT	83
6.2. Os métodos da formação ética na EPCT.....	96
6.3. Caracterização das experiências de formação ética na EPCT	124
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
7.1. Por um conceito de formação ética.....	131
7.2. Projetos e experiências em formação ética na EPCT hoje	134
7.3. Perspectivas para a formação ética na EPCT	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – Questionário encaminhado às unidades da REPCT	146

1. INTRODUÇÃO

A EPCT atravessa atualmente um importante momento de expansão no Brasil. Na esteira desse movimento, observa-se um processo de fértil reflexão sobre os fundamentos e finalidades de tal modalidade educativa. A produção científica acompanha esse processo, sendo crescente o número de trabalhos que têm trazido a EPCT como objeto de investigação, especialmente na seara das pesquisas em educação. Esta dissertação localiza-se entre tais estudos buscando contribuir para a formulação das novas bases da EPCT, considerado seu atual contexto.

Na presente pesquisa, o viés escolhido para abordagem é o da formação ética. Se na educação regular esse já é um tema que tem despertado diversas discussões, em especial por pesquisas no campo da psicologia e educação, na profissional e tecnológica a questão se agudiza por ter mais “à flor da pele” as dimensões dos avanços da ciência e tecnologia e as problematizações acerca da categoria mundo do trabalho, tocando ainda mais profundamente a esfera da reflexão moral. Assim, os eixos que compõem o tema deste trabalho, formação ética e EPCT, mostram-se como tópicos relevantes e atuais do ponto de vista acadêmico e também social.

Entretanto, as razões que mobilizaram meu interesse para esse campo de estudo não se encerram nessa constatação. Digo isso, pois o tema eleito para esta pesquisa está entrecruzado com minhas trajetórias acadêmica e profissional. O início desse percurso se dá no decorrer da graduação e se consolida em minha vivência profissional atual, como docente no Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Minha experiência acadêmica inicial, no curso de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apontou-me um leque de possibilidades para a atuação profissional dentro dessa área do conhecimento. Em contrapartida, surgiu-me também uma série de inquietações frente à constatação de que, dentre todas as possibilidades da Educação Física, poucas delas indiciavam um compromisso de transformação social frente aos desafios interpostos pelo paradigma civilizatório contemporâneo. Ante a isso, concorrendo com algumas leituras paralelas no campo da filosofia, detive-me a buscar compreender a ética no contexto profissional da Educação Física, tema da monografia que elaborei para fins de conclusão do curso.

Nesse primeiro momento, tive contato com a ética filosófica, a partir de alguns dos clássicos da Antiguidade grega, compreendendo melhor os primórdios da busca pela fundamentação moral. Com Kant, filósofo moderno, e sua ética do dever, pude visualizar o suporte teórico para a moral deontológica, cara às regulamentações profissionais. Na crítica a ele interposta por Nietzsche, a compreensão de que alguns preceitos morais entendidos como *a priori* podem ser submetidos à crítica, conferindo à ética um caráter mais dinâmico e menos determinista. Com Bárbara Freitag um primeiro indício de que a moralidade poderia ser vista pelo crivo também da psicologia e, através de Adolfo Sánchez Vázquez, uma definição mais clara sobre a distinção entre ética e moral.

Tais leituras proporcionaram uma primeira imersão no universo dos estudos sobre ética. Nitidamente uma imersão multifacetada, até desconexa, no que tange aos aspectos teórico-metodológicos dos autores com os quais me deparei. Poderia dizer que principiei tomando o caminho às avessas, um fluxo a partir do múltiplo, movido no sentido da busca por alguma singularidade. Entretanto, esse (des)caminho, apesar de trabalhoso, mostrou-se um exercício rico. Das incongruências entre um autor e outro, por exemplo, pude começar a identificar perspectivas e caminhos distintos para a abordagem da moralidade. Percebi o caráter histórico da compreensão da moralidade. Já pela percepção de suas afinidades, notei ser possível estabelecer entre eles um encontro que pusesse em diálogo distintas áreas do conhecimento, correntes de pensamento, épocas, contextos históricos e posicionamentos políticos. Certo da dificuldade implicada em tal tarefa, optei por trilhar esse desafio, o que está ilustrado nos capítulos teóricos desenvolvidos neste texto.

Adiante, fui agente de orientação e fiscalização do Conselho Regional de Educação Física da 11ª região – MS/MT. Nessa oportunidade, pude estar mais próximo dos dilemas morais inerentes ao cotidiano dos profissionais dessa categoria e também em contato com os debates constituintes de seu código normativo. Como as discussões no âmbito do Conselho Federal de Educação Física rumavam cada vez mais no sentido das questões bioéticas, busquei apropriar-me da temática na especialização *lato sensu* em Bioética da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Nesse curso, conheci as principais preocupações emergentes nos estudos da bioética. Assuntos como clonagem, criogenia, transgenia, engenharia genética

humana, células tronco, transplante de órgãos, reprodução humana assistida, pesquisas com seres humanos, entre outros, trazem em si questões éticas, estando, quase todos, relacionados aos avanços da ciência e da tecnologia. Aliado a isso, deparei-me fortuitamente com outra corrente, elaborada a partir de estudiosos nacionais como Volnei Garrafa e Dora Porto, a Bioética de Intervenção.

Por essa vertente, a bioética deve atentar às situações emergentes, oriundas das novidades em C&T, entretanto, não pode negligenciar que existam as situações persistentes, como a fome, a precariedade do saneamento básico, a má distribuição do acesso aos serviços de saúde, os testes da indústria farmacêutica em populações em situação de miséria, entre outros problemas mais urgentes às regiões do mundo ditas subdesenvolvidas. Para os pensadores que seguem essa trilha, trata-se de discutir os problemas bioéticos em perspectiva periférica em relação às abordagens tradicionais, como o princípalismo, que possui matrizes marcadamente anglo-saxônicas:

Este novo enfoque teórico propõe uma aliança concreta com o lado historicamente mais frágil da sociedade, incluindo a reanálise de diferentes dilemas, entre os quais: autonomia *versus* justiça/equidade; benefícios individuais *versus* benefícios coletivos; individualismo *versus* solidariedade; omissão *versus* participação; mudanças superficiais e temporárias *versus* transformações concretas e permanentes. (GARRAFA; PORTO, 2004, p. 36)

Tal visão multidimensional conferida à bioética acaba, então, permeando as leituras propostas por este estudo. Em outras palavras, pensar a formação ética na EPCT extrapola os limites da educação moral frente aos avanços nas pesquisas científicas e tecnológicas de ponta. Afirmar isso, implica em considerar que na EPCT tornam-se latentes os problemas do uso da educação como reforço para uma dicotomização dos tipos de trabalho, da emergência de um regime tecnocrático, das desigualdades que insistem em acompanhar o progresso científico e tecnológico, das injustiças esmaecidas pela euforia diante da acelerada modernização do mundo, etc.

Contudo, para que eu pudesse reunir mais subsídios, a ponto de conseguir dirimir alguns entraves teóricos e metodológicos contidos em minha proposta inicial de pesquisa, foi imprescindível o suporte do Programa de Mestrado em Educação

da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus¹ Rondonópolis, assim como a orientação do Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza.

O professor, pesquisador no campo da moralidade, especialmente através da perspectiva dos estudos de gênero, apresentou-me à obra de Jean Piaget acerca do desenvolvimento do juízo moral. Também me guiou pelas pesquisas que deram sequência às do epistemólogo suíço, quer no espírito da continuidade, quer no sentido da crítica, especialmente entre os autores brasileiros. Destarte, com as contribuições da psicologia da moralidade, pude estabelecer as conexões necessárias entre a ética filosófica e sua forma integrada à educação.

Igualmente, por meio da orientação do professor Leonardo, conheci a pesquisa intitulada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, da qual foi um dos quatorze pesquisadores envolvidos. O trabalho, coordenado pela Prof. Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin, coletou 1062 relatos de experiências em escolas públicas brasileiras, destacando, entre eles, os que poderiam ser entendidos como bem-sucedidos segundo critérios existentes na bibliografia disponível.

Conhecer essa pesquisa foi importante para o estudo que ora apresento, especialmente no que diz respeito à clarificação dos procedimentos metodológicos. Consideradas as adequações e reformulações necessárias ao caso da EPCT, a pesquisa sobre os projetos bem-sucedidos foi referência para a elaboração do instrumento de coleta de dados aqui utilizado. Entre outros motivos para tanto, o principal foi a necessidade de contribuir com os horizontes da pesquisa sobre Educação Moral nas escolas brasileiras, inserindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades no rol de instituições investigadas.

No plano profissional, o ingresso na carreira docente no Ensino Básico Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi determinante para a escolha do universo desta

¹ Ao longo da pesquisa será utilizado o termo “câmpus”, sem itálico, tanto no singular quanto no plural, para designar algumas das unidades pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as unidades locais das Universidades. Tal uso, aportuguesado, substitui a opção pelo latim e tem sido aceito de acordo com a normativa gramatical corrente, segundo a qual paroxítonas terminadas em –u(s) são acentuadas.

pesquisa. Minha chegada à EPCT, em um momento de plena efervescência nos debates sobre sua nova constituição, impulsionou-me a buscar compreender melhor o contexto em que vivencio minha prática profissional.

Hoje, enquanto professor no IFMS – câmpus Coxim, atuo nas disciplinas “Ética no Ensino e na Pesquisa” junto à licenciatura em Química, “Ética na Tecnologia de Alimentos”, no Ensino Médio Integrado e “Ética, Cidadania e Trabalho”, em cursos do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Tais oportunidades profissionais, juntamente aos demais tópicos de minha trajetória acadêmica e profissional, antes sintetizados, despertaram e mantém aceso meu interesse na formação ética.

Assim, na busca por uma compreensão mais nítida acerca da evidente crise no paradigma civilizatório atual, meu percurso encaminha-me a situar o debate ético em posição de centralidade. Outrossim, leva-me a constatar que a educação possui papel fundamental na formação para uma reflexão sobre a ação moral concreta. Além disso, acirra-me a suspeita de que, se a prescrição dessa formação como finalidade do Ensino Médio está bem definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), por outra via, no plano em que deveria se concretizar, ela não é tão evidente. Ante a isso, delineia-se a questão que mobilizou a realização do presente estudo, a saber: como ocorre a formação ética na EPCT?

No intuito de responder a essa pergunta, foi estabelecido como objetivo geral investigar os métodos utilizados para a formação ética nas unidades da REPCT. No sentido de subsidiar a discussão, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a previsão da formação ética nos documentos que regem os Institutos Federais; b) caracterizar as ações de formação ética na EPCT; e c) correlacionar a previsão documental às ações e às expectativas expressas sobre a formação ética identificadas na EPCT. O esforço em atender tais objetivos permeia todo o trabalho realizado neste estudo, entretanto, vê-se mais enfaticamente tratado no capítulo dedicado à análise e discussão dos dados e nas considerações finais. Os capítulos antecedentes apresentam o referencial teórico e os aspectos metodológicos da pesquisa.

Em suma, o roteiro a ser seguido pelo leitor inicia-se pela discussão sobre a ética e a educação. Esse primeiro momento, dedica-se a elucidar conceitos ligados à ética, amparado em algumas leituras da filosofia moral. Com isso, chego à

definição de ética como sendo a reflexão crítica sobre e na ação moral concreta, possível a todo indivíduo. A universalização do acesso a essa reflexão seria tarefa da educação, justamente, por meio da formação ética. Em seguida, trato das demandas éticas na contemporaneidade, sugerindo que o atual momento é de crise no paradigma ético, justificando, desse modo, a preocupação com a temática trazida neste estudo. Encerrando o capítulo, recorro à perspectiva multidisciplinar para o estudo da moralidade. Nesse tópico, amparo-me em Freitag (1992) para reafirmar que diferentes abordagens da moralidade devem ser vistas articuladamente para que se possa ter uma compreensão mais abrangente do fenômeno moral. É dada ênfase à psicologia da moralidade e são apresentadas as contribuições dessa área do conhecimento a partir dos escritos de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e das considerações feitas por Jürgen Habermas.

O segundo capítulo é destinado a apresentar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tendo ela características próprias em relação à educação básica regular, o capítulo destina-se a esclarecer essas diferenças para que, posteriormente, as experiências em formação ética relatadas possam ser analisadas com base em subsídios mais sólidos e mais adequados às peculiaridades da EPCT. Assim, nesse trecho, a Educação Profissional no Brasil é contextualizada, e são trazidos alguns de seus principais marcos históricos, os embates teóricos que a constituem e seu panorama atual.

O capítulo seguinte busca articular a ética à EPCT. Para tanto, proponho que a formação ética seja vista por três dimensões: como formação para a vida; como caminho para a superação das desigualdades de ordem social; e como possibilidade frente aos avanços da ciência e tecnologia. Outros temas são trabalhados nesse terceiro capítulo, sendo eles a distinção entre formação ética e educação moral, as relações entre a afetividade e a formação ética, concluindo com algumas propostas de procedimentos para a formação ética na EPCT, utilizados no capítulo 6 como base para a análise das experiências relatadas pelos participantes da pesquisa.

O quarto capítulo é destinado a apresentar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A questão paradigmática é levantada, sendo defendida uma postura de complementaridade entre paradigmas, justificando o uso de métodos quantitativos e qualitativos para a interpretação dos dados. É proposta a triangulação entre métodos como procedimento de abordagem. Assim, integram-se

a pesquisa bibliográfica, a análise documental dos dispositivos que regulamentam a EPCT e a coleta de dados através do formulário disponibilizado aos participantes pela plataforma Survey Monkey.

Por fim, no sexto e último capítulo, são demonstrados alguns dos resultados obtidos através dos dados do formulário de pesquisa. Acompanhando essa apresentação, os dados são discutidos à luz do arcabouço teórico previamente tecido. As questões iniciais do formulário são trabalhadas, organizadas conforme os seguintes subitens: o lugar da formação ética na EPCT; os métodos da formação ética na EPCT; e caracterização dos projetos de formação ética na EPCT. A apresentação e discussão dos resultados deságua nas considerações finais, que são tecidas no sentido de retomar tópicos importantes levantados ao longo do texto e apontar possibilidades de caminhos para que se concretize um projeto de formação ética para a EPCT.

2. ÉTICA E EDUCAÇÃO

O pretendido neste capítulo é expor alguns dos entendimentos sobre a ética, sob um olhar ora diacrônico, ora sincrônico, para que se possa situar a partir de que perspectiva será apresentada neste trabalho a formação ética na EPCT e com que subsídios serão analisados os dados posteriormente problematizados. Além disso, neste primeiro momento será abordada a perspectiva multidisciplinar para o tratamento da moralidade, segundo Freitag (1992), buscando justificar o horizonte de análise. Por fim, pretende-se responder à indagação: é realmente um problema a questão ética em nossos dias? Para isso, buscarei argumentos que justifiquem o interesse na discussão ética na contemporaneidade, lançando um olhar sobre algumas demandas contemporâneas que indicam a urgência do debate ético.

Em estudos mais recentes, que trazem a ética como tema, percebe-se que a apresentação preliminar de uma discussão conceitual tem sido pouco explorada. É certo, muitos trabalhos anteriores já se propuseram a essa tarefa, fazendo parecer esse, um trabalho redundante. Entretanto, é necessário que os fundamentos teóricos da ética sejam permanentemente revistos. A cada transformação no mundo, as balizas morais que o orientam se deslocam, tornando a reflexão sobre as mesmas uma necessidade irrevogável.

Na revisão de literatura realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004), em artigos, dissertações e teses que abordaram o tema ética e educação entre 1990 e 2003, os autores identificaram que, dos trabalhos que traziam esses temas, poucos se debruçaram sobre a definição conceitual pertinente aos termos ética e moral. “A alta porcentagem de ausência da referida definição não deve ser atribuída a uma ingenuidade teórica, mas sim a opções discursivas. Mas o fato é que, na prática, há pouca problematização conceitual sobre o tema” (2004, p. 99). Os parágrafos que seguem, então, dedicam-se ao desafio que representa essa problematização conceitual.

2.1. Ética como reflexão sobre a ação moral

As questões da ética, muito embora pareçam agudizar-se na contemporaneidade, não foram menos importantes em outros tempos. A preocupação com a temática moral remete a épocas distantes e, têm como marco de sua sistematização, pelo menos no que tange a seus reflexos sobre o mundo ocidental, a Antiguidade Clássica, com os filósofos gregos.

Em “A República”, Platão descreve alguns diálogos de Sócrates, e se detém a definir, essencialmente, o conceito de justiça. No “Banquete”, o foco dos diálogos migra para a questão das virtudes. Os homens seriam dotados de três dimensões: os instintos, a coragem e a razão. Haveria uma correlação entre o plano subjetivo – a moralidade – e o plano da *pólis* – a ética, de modo que, manifestando-se essas três dimensões no ser humano, de modo similar elas ocorreriam na vida política do homem grego. A razão (dos filósofos) comandaria os destinos da *pólis*, enquanto a coragem era atributo dos guerreiros, que a defenderiam. Já os instintos eram característica dos trabalhadores. Esses, por sua vez, eram quem garantiria que o essencial para o sustento da vida, na esfera individual e da *pólis* não viesse faltar.

Aristóteles segue os trilhos de Platão e, conseqüentemente, de Sócrates, entretanto, se opõe a alguns de seus conceitos. Seu pensamento sobre a moralidade abandona os domínios do idealismo e fixa-se no que veio denominar-se empirismo. Em sua “Ética a Nicômaco”², Aristóteles defende o lugar da felicidade como bem supremo: “A felicidade é, portanto, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo [...]”, dizia. Ele estabelece a relação da felicidade com a ética afirmando que aquela somente é possível quando atrelada à vida virtuosa, “[...] ela é uma certa atividade da alma conforme à virtude”³. Aristóteles estende a possibilidade da felicidade a “quem quer que não esteja ‘mutilado’ de sua capacidade para a virtude”⁴, ou seja, para ele, assim como para Sócrates e Platão, excluía-se do universo moral as mulheres, estrangeiros, crianças e escravos. Suas

² Não existem registros precisos sobre a data de publicação da *Ética a Nicômaco* por Aristóteles, que viveu entre 384 a 322 a.c. Cogita-se que em seu formato atual, o livro tenha sido publicado após a morte do filósofo, por volta de 300 a.c.

³ *Ibid.* p. 31.

⁴ *Ibid.*

filosofias estavam voltadas a uma determinada elite grega, ativa na pólis e, portanto, capaz do exercício da virtude e de uma vida ética.

Os pressupostos éticos forjados na Antiguidade Clássica estenderam seus reflexos pela filosofia ocidental, chegando aos dias de hoje. Platão e Aristóteles receberam releituras e adequações que vieram inspirar a ética cristã, imperante na Idade Média, o que se vê, com maior ênfase, a partir dos trabalhos de São Tomás de Aquino e Santo Agostinho.

Os filósofos modernos também bebem na Antiguidade Clássica para a construção de suas teorias morais. Seu pensamento sucede historicamente o período de domínio religioso e, seguindo os preceitos iluministas, renega a ética dogmática – que tinha deus como bem supremo e fonte da conduta moral. A ética é realocada no campo da razão, atributo essencialmente humano. Um dos expoentes desse modo de pensamento ético foi Immanuel Kant. A moral que propunha, a título de ilustração, tinha um caráter universalista, contrapondo-se às tendências comuns que tendiam à relativização. Segundo ele, os homens deveriam agir moralmente segundo máximas que se pudessem ser atribuídas a qualquer indivíduo sob qualquer circunstância, deveria ser universal. Esse seria o requisito para que um preceito pudesse ser denominado moral (KANT, 2004).

Na ética contemporânea, Comte-Sponville (2011) questiona o caráter moral do capitalismo, lança mão da distinção entre as dimensões tecnocientífica, jurídico-política, moral e ética – que apresenta como ordens distintas. Tais distinções se assimilam às feitas pelos mestres gregos, mostrando que em essência muito do que foi pensado na Antiguidade ainda tem validade. John Rawls, ao propor uma teoria da justiça a partir de argumentos filosóficos (OLIVEIRA, 2003), nada mais faz que dedicar-se a uma tarefa que há mais de dois mil anos já fora iniciada por Sócrates. O que fica claro através disso é que temas éticos emergentes na contemporaneidade ainda alimentam-se dos pressupostos elaborados há mais de dois mil anos.

Decerto, a preocupação com a ética não é privilégio da nossa geração. Os conceitos da ética são rediscutidos incessantemente ao longo do tempo, considerando as características inerentes a cada arranjo histórico que constitui o pano de fundo sobre o qual se reerguem os debates. Nesse sentido, ao definir o que é ética e moral hoje, não poderíamos nos definir como livres dos pressupostos da

Grécia Antiga, assim como dos desdobramentos posteriores que assumiram. Entretanto, não podemos deixar de considerar que os problemas que se interpõem à justiça, os usos que hoje fazemos da razão e os sentidos que atribuímos à felicidade em nossos tempos, seriam inimagináveis do ponto de vista de Sócrates, Platão e Aristóteles, respectivamente.

Considerando todas as nuances que os conceitos de ética e moral adquiriram ao longo do tempo, se faz necessário delinear a concepção de ética que permeará este trabalho, não no intuito proselitista, mas no ímpeto de situar o leitor na perspectiva aqui adotada para tratar da formação ética.

Assim, passamos a discorrer, preliminarmente, sobre os usos da palavra “ética” que, sem sombra de dúvidas, tem figurado como uma das protagonistas no vocabulário contemporâneo. Tanto nos espaços sociais mais restritos quanto no senso comum, evocar a ética, em cada vez mais variadas situações, tornou-se prática corriqueira. Por outro lado, tamanha popularização do uso da palavra ética parece nos ter afastado um tanto do que propõem as teorizações de cunho científico sobre o termo em questão. O que se observa no uso cotidiano do termo é que “o sucesso do vocábulo ‘ética’ está em parte relacionado ao fracasso de seu irmão etimológico: ‘moral’” (LA TAILLE, 2006, p. 27).

Moral remete-nos a termos como “moralista” e “moralismo”, por exemplo, que assumem hoje uma conotação negativa. De certo modo, os termos vinculam-se à ideia de normatividade excessiva. Em busca da gênese desse fenômeno, La Taille destaca que

Um evento social que contribuiu para empurrar o vocábulo “moral” para as linhas de fundo do discurso foi a onda libertária dos anos de 1960, durante a qual clamou-se que era “proibido proibir” (lema de maio de 1968, na França). No Brasil, a investida pedagógica do governo militar que levou o nome de Educação Moral e Cívica ajudou a empurrar a palavra “moral” para os calabouços semânticos da Educação. (2006, p. 28)

O autor apresenta-nos alguns dos entendimentos possíveis sobre a distinção ética/moral, elegendo um deles para sustentar o desenvolvimento de seu trabalho. Apoiado no pensamento de Paul Ricoeur, referendado também entre outros

pensadores, destina o termo ética “para o que diz respeito ao tema da ‘vida boa’ e a palavra moral para as normas caracterizadas pela pretensão à universalidade e com efeitos de coação” (LA TAILLE, 2006, p. 29).

Seguindo outra trilha, aqui serão adotadas definições diferentes – de uso frequente, mas nem por isso isentas de críticas –, por vermos como mais adequadas a uma proposta de formação ética na EPCT. E não poderia ser diferente, visto que o termo EPCT incita-nos a pensar em lugar com características específicas e que, por assim ser, demanda que se considerem alguns aspectos singulares que, por sua vez, não admitem que apenas sejam copiadas teorias éticas anteriores e que estas sejam simplesmente reaplicadas.

Destarte, se nesta pesquisa há uma expressa preocupação com a formação ética na EPCT é, obviamente, porque por diversos motivos ela se torna um problema. É um problema próprio daqueles que pensam a educação profissional, dos que trabalham na educação profissional e também dos beneficiários da educação profissional. Isso leva à conclusão de que, a ética assim pensada, enquanto problema prático de um determinado segmento educacional, carece de um tratamento que seja capaz de fazer refletir também no campo da prática, incitar a proposição de alternativas para que projetos de formação ética sejam levados a cabo.

Pensando dessa maneira, o comprometimento em instigar respostas à ética enquanto problema educacional implica em trazer um conceito de ética que seja capaz de saciar também as necessidades práticas dos educadores, aquelas que se evidenciam em seu cotidiano. E esse viés integrado do conceito de ética que aqui buscamos também deve ser tangível o bastante para que produza efeitos perceptíveis entre os estudantes. Dessa forma, se nosso conceito deve estar impregnado das discussões teóricas sobre a ética – seja no campo filosófico, sociológico, psicológico, etc. – ele também deve considerar que seu diálogo com as possibilidades práticas deve ser coerente.

Além disso, deve-se ter em mente que os debates sobre a educação tecnológica trazem, tradicionalmente, as nuances das correntes do materialismo histórico e da teoria crítica. Isso porque a dimensão profissional da educação é tema importante aos pensadores de origem marxista. A crítica à racionalidade técnica, que traz em seu bojo também a crítica à sociedade científica e tecnológica, com

suas injustiças de ordem social, com a acentuação das marcas que caracterizam a barbárie, tal qual a vivenciamos hoje, também é traço marcante considerado em tais correntes do pensamento. Dessa forma, não se pode abandonar, na elaboração de um conceito de ética para a esta pesquisa, um olhar para a superação dessas questões. Tampouco se pode prescindir nesse debate do perene movimento, propulsionado pela crítica, em direção à emancipação dos seres humanos.

Na dimensão da educação, devemos ter em conta os aspectos psicológicos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Se pensamos a formação ética como algo que considera, mas está além da defesa de bandeiras no campo político na escola, constituindo-se em ação efetiva, devemos ter em conta também os conhecimentos do campo da psicologia. Em especial quanto ao desenvolvimento do juízo moral, como apresentaremos mais à frente, no item 2.3.

A partir dessas considerações, que se tornam balizas para que se marque os conceitos de ética e moral que serão aqui defendidos, partimos do entendimento de moral como campo prático, termo que remete a uma esfera relativa ao comportamento moral, ao plano do concreto; e o de ética enquanto “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 23). Essa concepção serve como ponto de partida para a construção de nossa definição. Ela não é absolutamente suficiente, visto que distinguir ética e moral dessa forma implica entender que, embora seja consenso serem conceitos semanticamente muito próximos, diferem entre si quanto ao nível de abstração em relação ao fenômeno moral. Dessa maneira, enquanto ao falar de moral nos referimos ao “como agir” concreto, a partir da contingência que impõem a localização histórica, a circunstância do fato moral, utilizamos a definição ética para delimitar o campo teórico que reflete sobre tal ação moral considerando-a em qualquer situação, subentendendo, como afirma Tugendhat (2009), a existência de diversos sistemas morais.

Como exposto no documento de apresentação dos temas transversais denominado “Ética”, ela corresponde a “um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem.” (BRASIL, 1997, p. 50). Por esse prisma, “ética” não é adjetivo a ser conferido a determinados comportamentos consensualmente tidos como louváveis, mas sim, uma maneira de posicionar-se em

permanente reflexão diante do mundo, das coisas, dos outros e de si mesmo. A ética, entendida dessa maneira, remete mais diretamente à ideia de construção perene.

A crítica mais contumaz a essa definição está relacionada à possibilidade de que, por meio dela, se erija uma barreira que distinga a quem pertence o domínio da ação e, do outro lado, a quem pertença o poder sobre a racionalização dessa ação. Isso quer dizer que, enquanto aos filósofos ou pensadores éticos, caberia refletir e definir conceitualmente o que é o bom, por exemplo, aos não iniciados restariam as decisões “menores” sobre como agir à sombra desse “bom” previamente definido. É necessário, pois, reconhecer a validade dessa crítica. Sánchez Vázquez coloca que a definição do que vem a ser o “bom” não é da alçada individual, e sim “um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético” (2002, p. 18). O que nos faz suspeitar que ao pensar a ética dessa forma, sem que se tome o devido cuidado, pode-se incorrer no reforço a uma visão que divide valorativamente dois tipos de trabalho. Tal equívoco fatalmente posicionaria as ideias aqui expostas na contracorrente da superação da dicotomia que se tem buscado, inclusive, nos debates que atravessam o Ensino Médio Integrado, tópico que será discutido no capítulo 3, mais especificamente no item que se detém sobre a nova configuração da EPCT.

Por outro lado, é possível reoxigenar o conceito de ética proposto por Sanchez Vázquez ao reconhecer que a tarefa reflexiva sobre o fenômeno moral pode ser desenclausurada do domínio acadêmico, da propriedade única do filósofo moral. Habermas (2003) denomina essa função do filósofo e da filosofia como sendo a de guardadora de lugar. Uma filosofia que se posicionaria como juiz, delimitando as zonas de ação tanto para a ciência, quanto para as artes e, especialmente, para a moral.

Na crítica da função da filosofia, que Habermas tece como base para sua elaboração sobre a teoria do agir comunicativo, dedica algumas considerações ao pensamento kantiano. Para Habermas, Kant poderia ser hoje classificado, juntamente com outros grandes filósofos, como um mestre-pensador, “o mago de um paradigma falso, de cujo domínio intelectual temos que nos desvencilhar” (2003, p. 17). Essa alcunha está relacionada ao fato de ter Kant desenvolvido uma teoria que postula a existência de duas razões, a pura e a prática. Assim, servindo-se de

fundamentações transcendentais, além de criar uma teoria do conhecimento, elabora uma meta-teoria que vem reforçar o papel da filosofia enquanto instância superior que confere a si a tarefa de julgar outros lugares importantes da razão.

Há, portanto, uma conexão entre a teoria do conhecimento *fundamentalista*, que confere à filosofia o papel de um *indicador de lugar* para as ciências, e um sistema de conceitos *ahistórico*, sistema este que é enfiado sobre a cultura como um todo e ao qual a filosofia deve o papel não menos duvidoso de um *juiz* a presidir um tribunal sobre as zonas de soberania da ciência, da moral e da arte. (HABERMAS, 2003, p. 18)

Ao concordar com Habermas (2003), é primaz que se deixe clara a perspectiva aqui defendida: a capacidade de pensar criticamente sobre o comportamento moral é algo a ser adquirido por todo e qualquer indivíduo, sendo isso requisito em sua jornada emancipatória. Dizendo mais, a ampla participação na definição das questões éticas fundamentais deve ser entendida como um direito a ser garantido, também e principalmente, através da educação. Sendo esse direito representado, sobretudo, pela participação ativa no processo de construção democrática, a partir da escola. Em conclusão, pode-se dizer que a opção por esta conceituação da ética e da moral para o tratamento da formação ética na EPCT, relaciona-se com a necessidade de uma postura crítica, de permanente reflexão diante da vida, nesse caso especial, atravessada formativamente pelas peculiaridades que se acentuam na EPCT, ou seja, as transformações agudas visíveis no mundo do trabalho, nas ciências e tecnologias e nas relações humanas que atravessam a formação de seus estudantes.

2.2. Demandas éticas na contemporaneidade

Há um manifesto descontentamento com o quadro ético na contemporaneidade. Com frequência, observamos no discurso do senso comum a denúncia da chamada “falta de ética” em diversas instâncias públicas ou privadas da existência humana. Existe uma estupefação generalizada diante da violência, seja física ou simbólica, a si ou a outrem. Escandaliza-se diante da usurpação de bens e direitos por parte dos que fazem mau uso do poder de que são investidos.

Ficamos perplexos com a velocidade com que os avanços científicos e tecnológicos se sobrepõem, de modo que qualquer juízo emitido sobre os fins desses avanços chega sempre ao tempo de sua própria obsolescência. Indignamos, mesmo sem aprofundamento nas raízes da questão, ao sentir de alguma forma que a promessa moderna para a ciência não se consolidou e, assim, mesmo com tecnologias como a alimentícia e a farmacêutica tão adiantadas, ainda há no mundo quem morra por fome ou acometido por doenças para as quais há séculos já se tem uma cura.

Os avanços da ciência e da tecnologia forçam novos caminhos para que se pense a questão ética na contemporaneidade, ao passo em que abrem um campo de incertezas, relacionando-se com a sensação de mal-estar.

A nova cultura científica, certamente, mais do que o esgotamento ou o eclipse das grandes narrativas da emancipação, abre uma grande crise na representação do futuro: ela é fonte de enorme ansiedade e de mal-estar, e as dúvidas, os riscos que ela projeta sobre a tela vazia e cintilante do futuro, são também as dúvidas sobre os riscos aos quais a ciência e a tecnologia expõem, por meio de suas aplicações, o planeta, as culturas, as liberdades, a democracia e a soberania pessoal, o patrimônio genético da humanidade, a própria vida. (BINDÉ, 2003, p. 11)

A tensão frente a esse quadro se impregna na fala das pessoas, em seu comportamento e nas formas com que organizam suas relações, de modo implícito ou explícito. A dimensão social dessa tensão se iconiza nas diversas manifestações e conflitos que emergem por todo o mundo contemporâneo. Se por um lado isso nos faz suspeitar de que sobrevive um espírito de contestação, por outro, tais manifestações são assimiladas pelo próprio mecanismo contra que se posicionam. Dito de outra forma, ir às ruas reivindicar direitos acaba subvertendo-se em um elemento integrante do grande espetáculo publicitário: “chegamos assim à época do ‘radicalismo bugiganga’: da dissidência lúdico-espetacular, extraordinariamente conexas com o espetáculo da publicidade”. (LIPOVETSKY, 2007, p. 72).

Ante a essa situação, no campo do pensamento filosófico resiste ainda outro problema, que é o da justificação dos preceitos morais. Se por um lado as validações empíricas, a partir da experiência concreta, não dão conta da justificação

moral, por outro, o declínio das convicções religiosas, transcendentais, e da fé inquestionável na tradição – que até então guardavam o lugar da autoridade moral –, tampouco podem conceder essa justificação de pronto.

Nossa situação é determinada pelo fato de que ou caímos em um relativismo das convicções morais, e isto significa [...] que deveríamos abandonar a moral em um sentido habitual, caso não quiséssemos nos iludir, ou então devemos procurar por uma compreensão não-transcendental da fundamentação de juízos morais. (TUGENDHAT, 2009, p. 23)

Reconhecendo que as questões éticas mais urgentes nascem dos arranjos históricos, sociais, econômicos e culturais atuais e, ao mesmo tempo, que os mecanismos de fortalecimento e reafirmação dessa conjuntura alimentam-se com perspicácia inclusive das críticas que recebe, vemos a humanidade em uma situação de emergente conflito. Fica assim evidente que, no cerne dessa tensão, reside uma crise no paradigma ético contemporâneo.

São tempos obtusos, obscuros, como apontaria Dupas (2001). Nessa seara nem sempre é fácil perceber o quanto os posicionamentos críticos tomados frente a determinadas situações atendem ou não a interesses alheios dos quais sequer conhecemos ao certo a origem. A desconfiança se instaura até mesmo em atividades nossas que serviriam para pôr em xeque as nossas próprias incertezas.

Na pós-modernidade, a utopia dos mercados livres e da globalização torna-se a referência. Mas o efêmero, o vazio, o simulacro, a complexidade e a crise flutuam como nuvens escuras. Sente-se um mundo fragmentado, seu sentido se perdendo nessas fraturas, com múltiplos significados, orientações e paradoxos. (DUPAS, 2001, p. 49)

Mesmo sem uma bandeira, uma razão ou um nome claros que permitam identificar com nitidez a sensação de insatisfação, mesmo sabendo-se que há mecanismos de que o próprio sistema utiliza para se retroalimentar, mesmo assim, nesse evidente mal-estar geral, nesse descontentamento visceral – por vezes afônico – persiste um sentimento de força incontestável, que é a capacidade de indignação.

Tognetta e Vinha (2009, p. 19), ancoradas no pensamento de Tugendhat, discutem tal conceito, afirmando que “a indignação refere-se a um conteúdo moral que estaria em jogo: a justiça”. Assim, concordando com as autoras, se partimos do pressuposto de que é latente esse sentimento na contemporaneidade, o da indignação, de forma explícita ou não, é sinal de que ainda há quem reclame justiça e de que não estamos anestesiados em relação às formas opressoras de organização social. Mesmo que sob escombros, em lugares recônditos, há, diante dos problemas do nosso tempo, um resquício de apelo à moralidade, alguma reivindicação por justiça. E, ainda que as prospecções sobre os rumos da humanidade não sejam tão otimistas para parte dos pensadores da dita pós-modernidade, ainda temos esse contraponto dialético, expresso na forma da indignação.

Diante desse cenário, há quem atribua o ônus dos acontecimentos a uma crise de valores, diagnóstico que indica o fim da pertinência das questões éticas em nosso tempo. De outro lado, há quem descreva o momento de modo não tão trágico. Para estes, o que ocorre é uma transformação no seio dos valores, que estariam passando por uma ressignificação e não por um processo de extinção. La Taille e Menin, et al. (2009) problematizam essa questão, indagando se vivemos na contemporaneidade uma “crise de valores” ou se estariam os “valores em crise”, sugerindo, com base nos resultados dos estudos que apresentam, haver uma tendência a este último quadro.

Considera-se aí a definição de valor segundo Piaget (1954), reforçada por Araújo (2007) e Tognetta e Vinha (2009) para quem valor é um investimento afetivo sobre determinado objeto. Podemos classificar basicamente duas ordens de valor: “esses valores podem ser morais, tais como justiça, veracidade, honestidade, generosidade e dignidade, entre outros, e não-morais, como beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade;” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 17). Esta última ordem não está situada no centro da discussão a que se refere esta pesquisa. Em jogo, estão os valores de ordem moral.

A questão crise de valores versus valores em crise é mais complexa do que se apresenta, a priori. Ela não nasceu em nossos dias, tampouco é vista como um fenômeno essencialmente negativo por aqueles que dirigem sua atenção a esse

problema. A crise de valores, no sentido do surgimento de um estágio pós-moral, já fora anunciada na “Aurora” nietzscheana:

[...] o homem atribuiu a tudo o que existe uma relação moral, jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma *significação* ética. Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor do que possui hoje a crença no sexo masculino ou feminino do sol (NIETZSCHE, 2007, s/n).

Para ele, as sociedades ocidentais viriam a conhecer um momento que caracterizara como evolutivo, outrora alcançado pela cultura oriental. O culto ao nada, a negação da vontade de potência, a morte de todo e qualquer absoluto, expressa no ideal ascético dos escritos da filosofia vedanta (GIACOIA JUNIOR, 2010), reinterpretados pelo budismo, cujo embrião ocidental nascera com Arthur Schopenhauer, e esse caminho, segundo ele, seria ao qual estaríamos nos dirigindo.

No pensamento mais recente, Bauman (1997) dirige uma crítica ferrenha a Gilles Lipovetstky que, segundo ele, equivoca-se repetindo o erro de outros pensadores pós-modernos ao confundir seu objeto de investigação com o recurso investigativo. Na análise de Bauman, “Lipovetsky [...] sugere que entramos finalmente na era de *l’après-devoir*⁵, uma época pós-deontológica, em que se libertou nossa conduta dos últimos vestígios de opressivos ‘deveres infinitos’, ‘mandamentos’ e ‘obrigações’ absolutos”. (BAUMAN, 1997, p. 6). Na análise da ética pós-moderna, Bauman apoia-se nessa crítica para sustentar a tese do resgate de uma moralidade revigorada como esperança para os sombrios presságios dos destinos pós-modernos.

Para Bauman⁶, “os grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo — não perderam nada de sua atualidade”. Diante disso, em outra roupagem, repete a pergunta: “Resta a ver se o tempo da pós-modernidade passará para a história como crepúsculo⁷ ou como

⁵ Depois do dever ou pós-dever.

⁶ Ibid., p. 8.

⁷ Referência à obra *Crepúsculo do Dever* (1994), de Gilles Lipovetsky.

renascimento da moralidade”⁸, em outras palavras, se é tempo de crise de valores ou valores em crise.

É possível também que haja uma resposta alternativa a este enigma. Ancoremo-nos em Lipovetsky (2009), que traça uma analogia do mundo contemporâneo ou “hipermoderno” (LIPOVETSKY, 2004) com o comportamento ensejado pela manifestação do fenômeno moda. Segundo o filósofo, estaríamos vivendo em um tempo de culto ao hiperconsumo, ao novo, ao supérfluo, ao descartável em que os valores que se destacam são a frivolidade, a sedução, o hedonismo, o humor, a vaidade, o individualismo, a efemeridade, a novidade, entre outros. A publicidade, o marketing, por meio da mídia, seriam os agentes responsáveis por direcionar esses valores rumo ao centro da personalidade moral dos indivíduos, ocupando o espaço que outrora fora habitado pelos valores entendidos como fundamentalmente morais.

Partindo dessa hipótese, o que estaríamos assistindo seriam, de fato, os valores entrando em crise, passando por uma ressignificação e uma reordenação em sua escala de importância. Contudo, ao passo em que valores não-morais galgam escalas mais elevadas em nossas personalidades morais, isso, de alguma maneira, suprime a relevância dos valores entendidos como essencialmente morais, o que se pode relacionar à percepção de que se vive, junto a crise dos valores tradicionais, também o fim dos valores de ordem moral.

2.3. Perspectiva multidisciplinar para o estudo da moralidade

No presente tópico, recorro às ideias apresentadas por Barbara Freitag (1992) para justificar a compreensão multidisciplinar para a abordagem da formação ética na EPCT. Segundo a autora, devem ser consideradas de modo articulado as perspectivas filosófica, sociológica e psicológica, o que favoreceria uma compreensão mais abrangente do fenômeno moral.

Como visto, a filosofia reservou para si uma situação especial, na qual possui o poder de determinar o lugar das ciências, das artes e da moral, sendo tal pretensão refutada por Habermas (2003). No que tange, especificamente, ao campo

⁸ Ibid.

moral, a mais marcante insuficiência da filosofia tem a ver com o fato de que as “reflexões filosóficas destacam temporariamente a ação de seu contexto” (FREITAG, 1992, p. 278) fazendo delas objeto de uma análise por demais meticulosa, que acaba adquirindo certa artificialidade. A filosofia nem sempre esteve às voltas com os problemas concretos e, quando se arrisca nessa empreita, via de regra, o faz desconsiderando os aspectos contingenciais do fenômeno. Dito de outra forma é como se um biólogo se empenhasse em observar o comportamento de determinada planta de uma região com geografia e clima específicos, e, para isso, a levasse a um laboratório. Nesse exemplo hipotético, naturalmente as constatações feitas por esse especialista poderiam conduzir a novos conhecimentos bastante instigantes. No entanto, suas análises seriam sempre insuficientes.

Da sociologia, por exemplo, não se pode deixar de considerar a importância de seus estudos “na substituição dos ideais da Ilustração pela realidade social historicamente estabelecida” (FREITAG, 1992, p. 166). A sociologia foi pensada como “filha da filosofia”, inclinando-se sobre temas supostamente negligenciados ou não tomados como importantes por sua precursora. Assim, suas teorias sobre a sociedade levam a uma compreensão de homem engessado diante de papéis sociais previamente estabelecidos, esperados e necessários à manutenção de uma macroestrutura social. As instituições, objetos dos estudos sociológicos, seriam detentoras de um poder intransigível na determinação dos comportamentos humanos, o que levaria a uma desresponsabilização do indivíduo frente a suas ações. Se todo comportamento subjetivo está condicionado pela lógica institucional, para além da utopia da livre vontade, tampouco se pode responsabilizar quem quer que seja por agir moralmente ou não. Assim,

O reducionismo sociológico não somente elimina o indivíduo da reflexão, como dispersa as responsabilidades em estruturas impessoais (burocracia, economia de mercado, sistemas ideológicos). Concomitantemente, a questão da moralidade e da eticidade desaparecem face ao todo, ressurgindo sob a forma de uma normatividade alheia e uma sistemicidade estranha à consciência dos indivíduos que vivem na sociedade. (Freitag, 1992, p. 166)

A autora indica que a resposta científica capaz de devolver ao indivíduo a dimensão de sua própria responsabilidade, dirimindo a questão do sujeito dissolvido nas estruturas sociais, foi arranjada no seio do discurso psicológico da moralidade, forjado no início do séc. XX, por Jean Piaget (1930-1996; 1932-1994). Fortemente influenciado pelo pensamento kantiano, Piaget formula não só uma epistemologia, mas também uma base sobre a qual se torna possível pensar, a partir da psicologia, como se dá o desenvolvimento do juízo moral na criança. Através de suas investigações sobre o relacionamento infantil frente às regras em situações de jogos, o autor reúne argumentos para elaborar seus conceitos de respeito unilateral e mútuo, responsabilidade objetiva, igualdade e justiça que virão dar sustentação à sua distinção entre duas morais possíveis: a autônoma e a heterônoma.

Disso vem sua conclusão de que, através da vivência de experiências cooperativas, a criança gradualmente migra de um estágio de absoluta obediência às regras (por influência da coação externa representada pelo adulto ou indivíduo mais velho) para a consciência da regra pautada no entendimento mútuo, com base no consentimento livre entre os que se entendem como iguais. (PIAGET, 1932-1994). Constatação que, por consequência, implica em considerar que os procedimentos de Educação Moral devam promover condições para o exercício da cooperação para que se torne possível que o sujeito alcance esse estágio autônomo, superando o precedente, heterônomo. Dessa forma, a depender do tipo de ambiente educativo que se proporcione, a formação ética poderá tomar um ou outro caminho. Como afirma,

Por exemplo, a pressão exclusiva do adulto sobre a alma infantil conduz a resultados muito diversos que a livre cooperação entre crianças e, dependendo de como a educação moral emprega uma ou outra dessas técnicas, ela moldará as consciências e determinará comportamentos de modos diferentes. (PIAGET, 1930-1996, p. 3)

Tendo tais premissas como marco, outros estudiosos empenharam-se em buscar validação ou complementação à teoria piagetiana acerca da moral. As pesquisas do americano Lawrence Kohlberg, por exemplo, através de aproximações longitudinais e interculturais, feitas também com indivíduos adultos, reforçaram a validade da gênese psicológica da moralidade. É formulado, assim, um esquema

mais rígido, constituído por três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional), que, por sua vez, estariam subdivididos em seis estágios de desenvolvimento moral (FREITAG, 1992).

Jürgen Habermas se utiliza das e leva além as ideias piagetiana e de Kohlberg sobre o desenvolvimento do juízo moral e os estágios desse desenvolvimento, a fim de reconstruir sua perspectiva sobre as relações morais. Em “Consciência Moral e Agir Comunicativo” (2003), apresenta uma teoria que revisita a Ética do Discurso e alia fundamentos da ação argumentativa – com certa ênfase na linguagem – à preservação do papel da razão, como elemento indispensável ao pensamento ético.

Em poucas linhas, o que Habermas sugere é uma ética que se apropria da pragmática linguística sem perder a racionalidade como referência. Mesmo com ressalvas a Kant, não abomina do filósofo moderno a ideia de universalidade. Habermas desloca essa ideia da posição que ocupava enquanto pré-condição ou requisito monolítico dentro do contexto da argumentação moral para algo a que se almeje chegar pela via do entendimento mútuo. Assim, a universalidade passa a ser um norte para quem participa de uma situação de argumentação moral. A ação, para ele, teria basicamente duas motivações: uma voltada ao sucesso, ou seja, o “modelo estratégico da ação” (HABERMAS, 2003, p. 165) – em que se busca o convencimento do(s) interlocutor(es) por meio de estratégias–, e outra voltada para o entendimento mútuo – em que há a necessidade de especificar condições para que seja possível um acordo ao qual se pode chegar comunicativamente.

Ante o exposto, a perspectiva multidisciplinar para abordagem do fenômeno da moralidade é entendida neste trabalho como a mais adequada para subsidiar o estudo da formação ética. Pelas razões acima apontadas, fica claro que a filosofia e a sociologia têm importantes contribuições às reflexões nesse campo. Porém, ao transpor o debate para o campo da educação, é imprescindível que os conhecimentos gerados pela psicologia da moralidade estejam também contemplados. A partir dessa tríade de áreas do conhecimento, são evocados para a análise da formação ética questões de cunho filosófico – de onde vem a necessidade de reflexão permanente sobre os fundamentos da moral –, a noção de historicidade imanente ao estabelecimento da realidade social e os aspectos subjetivos do desenvolvimento do juízo moral. Esta última dimensão é responsável

por aquecer as discussões sobre o papel da educação na formação ética do indivíduo, assunto sobre o qual nos debruçaremos no próximo subitem.

2.4. Ética e Educação: entre a formação ética e a Educação Moral

Sabe-se que o termo “educação moral” é mais usual na literatura. Desde Durkheim (2008), em sua obra “A Educação Moral”, passando pelos “Procedimentos de Educação Moral” de Jean Piaget (1930:1996), ou ainda citado nos artigos publicados no *Journal of Moral Education*, ou presente na lista de livros da *Association of Moral Education - AME*⁹, em alguns dos trabalhos produzidos pelo GREM (Grupo de Pesquisa em Educação Moral), ainda em publicações como as do Prof. Pedro Goergen (2001; 2005; 2007), na pesquisa promovida pelo grupo liderado pela Prof. Maria Suzana Menin, cujo título indica a busca de experiências – justamente, em educação moral –, e em tantas outras publicações, o que se observa com mais frequência é o uso dessa expressão.

Por outro lado, o uso do termo como integrante do título da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) durante os governos militares no Brasil, considerado todo o legado desse período de nossa história, acabou provocando certo pudor quanto a seu uso. O receio que ronda profissionais e pesquisadores da educação parece relacionar-se à possibilidade de que tal ruído interfira na efetivação de projetos dessa natureza, no contexto da escola. Decerto, diante das reformas no pensamento educacional brasileiro, a partir da década de 1980, qualquer termo que referencie, mesmo que indiretamente, o projeto de educação do período ditatorial, é visto, pelo menos, com desconfiança por parte dos educadores. Entretanto, das publicações aqui citadas – que coadunam para a elucidação do conceito de formação ética de que tratamos neste trabalho –, em nenhuma delas o termo educação moral é utilizado com a mesma conotação do que aquela do projeto da Educação Moral e Cívica.

Nos usos mais recentes do termo educação moral, é comum que o encontremos como sinônimo de formação ética. Na apresentação da ética como tema transversal nos PCN's (BRASIL, 1997), são utilizados os dois termos, sem

⁹ O periódico e a listas de livros estão disponíveis no site <http://www.amenetwork.org>

evidente preocupação em sua distinção. Um dos termos aparece na sua introdução, enquanto o outro, ao longo do documento, com o mesmo sentido. Considerando que, da literatura consultada, apenas em La Taille (2009) essa distinção foi encontrada, é possível pressupor que parte dos teóricos não encontre problemas em tal sinonímia. Todavia, se tomamos como ponto de partida para este estudo que os termos ética e moral referem-se a aspectos distintos do fenômeno da moralidade, logo, também formação ética e educação moral devem ser distinguidos, de modo consonante com tal definição conceitual.

Com a convicção disso, podemos afirmar que a educação moral é a educação do comportamento. Ela prepara o agir a partir do e para o evento moral concreto. Ela deve apresentar as possibilidades para o “como agir”, segundo os códigos tácitos e explícitos próprios dos círculos sociais com os quais o indivíduo se relaciona mais proximamente. O que devo ou não devo fazer em situações contingenciais que surgem na escola, na família, no grupo de amigos, na comunidade que o indivíduo se insere, no trabalho, nas redes sociais, etc. Nas escolas, a educação moral geralmente se expressa pela problematização dos códigos que regem a conduta dos membros de sua comunidade ou em campanhas do tipo antibullying, de proteção ao meio ambiente, de combate à violência de gênero, etc. Na seara da educação moral encontram-se os processos intersubjetivos pelos quais construímos nossas personalidades morais, ou melhor, segundo os quais desenvolvemos nosso juízo moral.

Mesmo que a ética seja entendida neste estudo como reflexão crítica sobre a ação moral, não é por isso que a educação moral deve ser desconsiderada, tampouco, pensada como hierarquicamente inferior à formação ética. Através dela, compreendemos o contexto em que diretamente nos inserimos, os hábitos que lhe são característicos, os símbolos e códigos que lhe significam, que conferem identidade e sentimento de pertença a seus integrantes. Através da educação moral, também passamos a ter condições de enquadrarmo-nos nos parâmetros da cidadania, em seu sentido lato. Também, a manutenção de certa ordem social é pretendida através dela, de modo que o entendimento mínimo e, por conseguinte, o convívio entre as pessoas, se torne possível.

A formação ética tem como foco a formação da consciência moral. Por ela, educa-se para a reflexão crítica sobre o agir moral. O que se pretende com a

formação ética é que, em uma perspectiva mais aprofundada em comparação à da educação moral, o indivíduo seja capaz de desenvolver um espírito crítico diante das contradições emergentes nos sistemas morais, desenrijecendo as estruturas que se solidificam em nome da tradição e que, por isso, perpetuam concepções que mantêm, inclusive, injustiças. É a formação para a ação moral em movimento, dinâmica, porém não relativizada, ou seja, tal como ela realmente é. Há em seu conceito um maior engajamento que o que está representado no anterior.

Em especial, em se tratando da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde os avanços da ciência e tecnologia atravessam o currículo e o cotidiano escolar com bastante vigor, trazendo consigo um sem número de novos dilemas éticos, não vislumbro outra possibilidade que não a de uma formação ética com tais características, ou seja, que seja problematizadora e crítica. Em que o indivíduo, no processo de formação de sua consciência moral, tenha subsídios para mantê-la desperta para situações nunca antes pensadas, tais quais as questões que se interpõem à contemporaneidade no rastro da ciência e da tecnologia. Para as quais não há prévia normatização moral ou ética em nenhum código deontológico ou tratado filosófico. Ou também para os problemas éticos que não são novos, mas que persistem, como a fome, a violência, a injustiça, a corrupção, diante dos quais um movimento reflexivo de caráter crítico se faz necessário também. Com a formação ética assim entendida, se pode possibilitar verdadeiramente ao indivíduo a dimensão de sua autonomia moral.

Sem essa dimensão crítica, a formação ética corre o risco de se tornar meramente um instrumento conformador. Perder-se-ia a perspectiva de futuro, lugar ao qual lançamos todas nossas positivas expectativas quanto aos rumos da humanidade. Também se desvalorizaria o passado, não aquele passado enevado por baixo da poeira das páginas dos livros de história, mas aquele que ressuscita nos atos de violência contra as diversidades como hoje vemos, por exemplo. O tempo da formação ética articula essas dimensões em si e é impulsionado pela vontade de transformação social.

Piaget, analisando estratégias pedagógicas para a educação moral em seu tempo, discorre sobre a “Educação Internacional”, uma proposta educativa sucintamente descrita por ele por ele, que tinha por característica considerar a historicidade. Tecendo considerações sobre essa experiência, ajuíza que

Fornecer ao aluno um instrumento ativo de crítica histórica, fazê-lo comparar as diversas interpretações de um mesmo fato, fazê-lo analisar as causas dos conflitos, é formar um espírito de compreensão cujos benefícios jamais ocorreriam sem essa objetividade histórica. (1930-1996, p. 34)

Contudo, se não considerada na formação ética a face subjetiva da ação moral, que acrescenta o conhecimento sobre como se dá o desenvolvimento do juízo moral em sua face psicológica, tendemos ao discurso puramente político, panfletário e vazio. A ação educativa carece das contribuições da psicologia e, por conta disso, formação ética e educação moral estão imbricadas. A educação moral, em outros termos, habita a formação ética, assim como a formação ética está na educação moral. Em paráfrase a La Taille (2006), é preciso considerar tanto as dimensões intelectuais quanto afetivas do desenvolvimento moral. Portanto, detenhamo-nos, no próximo momento, sobre esta última faceta.

2.5. Afetividade e formação ética

Um consenso bastante disseminado entre pesquisadores que seguem a trilha piagetiana nos estudos da moralidade é o de que existem duas esferas imbricadas à ação moral. Uma é o saber fazer moral e a outra, o querer fazer moral. Uma não pode ser reduzida à outra, todavia, se relacionam intimamente (LA TAILLE, 2006). Considerando essa afirmação, pode-se dizer que há uma dimensão que pressupõe o conhecimento e o uso das estruturas cognitivas próprias ao juízo moral e outra que está ligada à energética da ação, ou seja, ao fator motivacional da ação moral.

Dentre os escritos de Piaget, a questão da energética da ação foi mais claramente abordada em seu curso ministrado na Universidade de Sorbonne, entre 1953 e 1954. É a essa referência que os estudiosos recorrem mais comumente ao revitalizar a discussão na atualidade, muito embora haja indícios mais sutis desse assunto em trabalhos mais antigos, como o próprio “O Juízo Moral na Criança” (BRONZATTO; CAMARGO, 2010). Tais apontamentos nos mostram que a razão, por si só, é insuficiente para a dissolução da lacuna existente entre juízo e ação moral.

Essa lacuna fica evidente em situações morais que se mostram contraditórias. A exemplo, um fenômeno intrigante, que não pode ser sanado com base apenas na defesa do argumento da razão, é o fato de que indivíduos da mesma faixa etária, inseridos em uma mesma cultura, pertencentes aos mesmos grupos sociais, com seus respectivos códigos, tácitos ou expressos, frequentemente apresentam comportamentos morais muito distintos entre si. Uns podem ser extremamente egocêntricos enquanto outros são mais empáticos, capazes de colocar-se no lugar alheio. Para alguns a mentira é abominável em qualquer situação, para outros, permitida quando necessária e, para outro grupo, uma prática corriqueira. Uns são violentos e outros não. Enfim, são inúmeros os exemplos dessa ambiguidade que revelam que os dados objetivos do contexto em que o indivíduo se insere não são determinantes absolutos de seu comportamento moral.

Mesmo que dominemos os códigos morais da cultura em que estamos inseridos, que dominemos a dimensão do “saber fazer moral”, há outra dimensão importante que é a do “querer fazer moral” (LA TAILLE, 2006). O autor afirma ainda que a consciência moral é “tanto a capacidade de conceber deveres morais, quanto a de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos, de experienciar, portanto, o “querer fazer moral”¹⁰. Pode-se compreender, logo, que essa consciência é a integração entre a dimensão intelectual e a afetiva.

No que se refere à formação ética, essa colocação nos mostra que transmitir conhecimentos sobre ética com o objetivo de transferir os princípios ou normas morais vigentes ou promover a internalização de tais conteúdos por processos estritamente cognitivos aos alunos não é tão determinante na formação da consciência moral quanto pode dar impressão. Há elementos psicológicos, da ordem da afetividade, que interferem na construção da consciência moral. Nesse ponto é que se evidencia o papel da afetividade em complementaridade à racionalidade no desenvolvimento do juízo moral.

Se a moralidade está permeada pela afetividade, que sentimentos estariam relacionados a ela? O professor Yves de La Taille aponta basicamente seis deles ligados à moralidade:

¹⁰ Ibid, p. 108

Os dois primeiros aparecem indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade: o medo e o amor. Os demais – a confiança, simpatia, a indignação e a culpa –, com exceção da culpa, não estão diretamente relacionados aos sentimentos de obrigatoriedade, mas o alimentam e o fortalecem (LA TAILLE, 2006, p. 108).

O medo, segundo o autor, escora-se no receio da perda do amor, do afeto alheio ou, por outra via, se resume no temor às experiências negativas relacionadas à punição. Pode ser também um medo natural da criança frente ao mais velho, ao adulto, o medo do menor em relação a quem é maior. Já o amor, é “o apego e admiração naturais que a criança tem pelos seus pais, ou demais pessoas para ela significativas”¹¹. Os pais inspiram, ao mesmo tempo, os dois sentimentos, e, por isso, inspiram respeito. Assim, o sentimento de dever em relações assimétricas, como a da criança com seus pais, se manifesta por pela via do medo e do amor. Diferentemente ocorre nas relações de respeito mútuo, onde esses sentimentos não estão presentes. Nessa seara, o autor insere a vergonha como importante sentimento moral¹².

Na abrangência da afetividade, o trabalho do professor Ulisses Araújo acrescenta pontos importantes. Ele aborda a questão pela perspectiva da construção dos valores pelo indivíduo. Para ele – que segue a trilha do curso de Piaget na Sorbonne para pensar o tópico –, os valores nem são inatos, tampouco, passivamente internalizados, mas sim, construídos a partir das interações cotidianas do indivíduo. Eles também não são necessariamente valores morais. Valoroso para nós, então, é aquilo diante do que projetamos uma carga de sentimentos positivos.

Tal carga pode ser mais ou menos intensa, de modo que Araújo adiciona que “nesse sistema de valores que cada sujeito constrói (e que no fundo constitui a base das representações de si), alguns deles se ‘posicionam’ de forma mais central em nossa identidade e outros, de forma mais periférica” (ARAÚJO, 2007, p. 24).

A cultura, ou configuração social, passa a integrar essa discussão ao se constituir em um dos fatores determinantes para a organização desse sistema, deixando seus traços nas operações subjetivas realizadas pelo indivíduo para situar valores no centro ou periferia de suas identidades. É nesse ponto que o autor destaca o papel da escola, ao dizer que “o objetivo central da educação deve ser a

¹¹ Ibid., p. 109

¹² Ibid.

construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania” (ARAÚJO, 2002, p. 41).

Goergen (2007) reforça essa tese afirmando que

A escola deve receber a criança não para julgá-la, mas para despertar nela a consciência de sua própria realidade, de sua própria história e, assim, criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade. (GOERGEN, 2007, p. 748).

Diante disso, percebe-se que a formação ética prescinde de uma orientação que, de certa forma, traz uma tonalidade política. Igualmente, nota-se que essa formação somente assume postura transformadora, na medida em que traz em si os elementos críticos possibilitados pela reflexão filosófica. Contudo, ela é infértil se se desconsideram as contribuições da psicologia no que tange aos processos de apropriação dos valores pelo indivíduo e os caminhos subjetivos do desenvolvimento de seu juízo moral. A construção de personalidades morais autônomas, através da educação formal, na escola, inevitavelmente circula por essas três esferas, a serem consideradas na elaboração de propostas para a formação ética na escola.

Encerrando o presente capítulo, ao longo dele buscou-se estabelecer os marcos teóricos para a abordagem acerca das intersecções entre ética e educação. Iniciou-se pela retomada conceitual a partir da distinção entre ética e moral, para alguns, redundante, mas para o entendimento assumido nesta pesquisa, extremamente valioso. Concluiu-se que, dentre outros entendimentos possíveis, o que aqui é adotado traz a ética como reflexão crítica sobre e na ação moral concreta, possível a todo e qualquer indivíduo.

Em seguida, apurou-se o foco sobre a urgência em buscar soluções para a crise no paradigma ético contemporâneo, tanto debatida na academia, quanto perceptível ao senso comum. Adiante, levantou-se que essa busca de soluções deve estar ancorada não somente na filosofia e na sociologia, mas também, na dimensão psicológica da moralidade, como preconizou Freitag (1992). Além disso, foram acrescentados como relevantes os elementos da ação comunicativa, proposta

por Habermas (2003). Para ele, a consciência moral se forma em contextos discursivos, construindo-se racionalmente rumo a um entendimento universal.

Com suporte nisso, situamos o debate no campo da educação, tendo como pano de fundo a conceituação dos termos formação ética e educação moral. Fechou-se o capítulo com a ênfase dada à dimensão afetiva na formação das personalidades morais, onde os valores podem assumir posições centrais ou periféricas em nossas identidades. A partir disso, salientou-se a importância dos projetos em formação ética nesse movimento rumo à autonomia moral em que a escola também toma parte. No próximo capítulo trataremos de apresentar lócus da pesquisa, a EPCT.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A transmissão de conhecimentos de ordem profissional acompanha a humanidade desde os primórdios de sua jornada em direção à civilização. O ensino dos ofícios, de caráter intergeracional, sempre teve reconhecida sua função social. A fisiologia desse processo garantiu a manutenção de serviços indispensáveis às comunidades mais antigas, sem que necessariamente se constituísse em objeto de problematização. Aos poucos, essa tarefa vai sendo assimilada como uma das funções que cabem à escola, culminando no atual modelo de educação profissional.

Na modernidade, no cerne do pensamento crítico sobre as lutas de classe, foi que surgiram as reflexões sobre a educação profissional que até hoje se mostram pertinentes. Elas dizem respeito, basicamente, à distinção entre dominantes e dominados e à criação de diferentes tipos de formação para cada um desses grupos. A implicação mais grave da organização educacional nessa perspectiva é a perpetuação das injustiças sociais, que distanciam de forma cada vez mais aguda a quem cabe o ônus e o bônus da produção de riquezas no mundo.

Propondo uma alternativa a esse modelo educativo, o pensador marxista Antonio Gramsci (1891-1937) estabelece as bases de uma escola unitária, em que a formação técnica e a formação intelectual estariam integradas. Nessa superação, o problema seria minimizado, já que, para ele,

a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A educação unitária, proposta por Gramsci¹³, alimenta-se do conceito marxiano de politecnicidade – nos próximos itens apresentado pela ótica de Saviani (2003) –, entretanto, traz em seu bojo as adequações impostas pelo contexto histórico em que a concebeu. A exemplo, a questão da formação ética no sentido da autonomia moral é incorporada aos escritos do pensador italiano. Ao tratar da última fase de sua escola unitária, que antecederia o ingresso na Universidade, enfatiza que deveria ser encarada como uma etapa decisiva, “na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia

¹³ Ibid.

moral necessárias a uma posterior especialização [...] ¹⁴. Com isso, mostra sua preocupação com a formação para além da querela da instrução técnica ou acadêmica.

Já no Brasil, a EPCT nasce com um caráter essencialmente paternalista, assistencial, mas, frente ao movimento de crescente industrialização do país, passa a ressoar a inclinação dantes combatida pela ideia de escola unitária. Assim, a EPCT torna-se palco de disputas em nível ideológico e que, em última escala, determinarão se o mundo em que vivemos se tornará mais justo ou não. Tal característica a torna distinta da educação regular, já que o cenário em que se travam os conflitos ideológicos que a constituem, assim como os tecidos teóricos que a embasam são também peculiares. Diante disso, não se pode aqui avançar sem antes contextualizar a EPCT, apontado alguns dos marcos de sua implantação no Brasil, os principais embates teóricos que a constituem e seu panorama atual, tarefa à qual se dedica o presente capítulo.

3.1. A Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

O ponto de partida da Educação Profissional no Brasil foi a criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da federação, pelo então Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Até esse momento, o que se tinha como ação educacional voltada à questão profissional eram algumas iniciativas de caráter assistencialista emergentes no decorrer do séc. XIX, a partir da criação do Colégio das Fábricas por D. João VI. Surgiram, da mesma forma, várias instituições com o propósito de amparar as pessoas em condições sociais incompatíveis com o que ditavam os bons costumes da época. Esses lugares destinavam-se, então, a crianças e jovens pobres, órfãos ou abandonados (BRASIL, 2007). Tais iniciativas não eram ações sistemáticas e compunham mais uma política de amparo que uma proposta educacional estruturada em nível nacional.

As escolas de Aprendizes e Artífices, mesmo inaugurando um novo modelo de Educação Profissional, não perderam de todo o caráter assistencialista que possuía o modelo anterior. Seu propósito permanecia sendo o de atender as classes menos favorecidas. A exemplo, nessas escolas surgiram as primeiras oportunidades

¹⁴ Ibid., p. 124

efetivas de educação para a população negra após a abolição da escravidão no Brasil. Segundo Garcia (2007, p. 35), “as oportunidades educacionais para essas populações só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho”. O que mudou em relação às ações anteriores foi justamente a preocupação explícita com o atendimento a tais demandas.

Não era exatamente a educação integral de todo e qualquer cidadão brasileiro a preocupação à época, mas sim, a formação de um contingente de mão-de-obra qualificada para atuação no setor produtivo. Esses postos, embora imprescindíveis para o desenvolvimento do país, eram entendidos como de menor valor, e deveriam ser ocupados por indivíduos pertencentes a classes sociais subalternas, conseqüentemente, com remunerações inferiores. Nesse ponto, a Educação Profissional no Brasil assume para si o discurso dicotômico outrora levantado por Gramsci (1982). Ora explicitamente, ora camuflado pelo uso de conceitos que despistam sua intencionalidade, ainda é presente o discurso a partir do qual se reproduz a EPCT como qualificação estritamente técnica para formação de mão-de-obra a partir das populações menos favorecidas economicamente.

Acompanhando as reformas educacionais ocorridas no decorrer do séc. XX, as Escolas de Aprendizes e Artífices mudam várias vezes sua nomenclatura, passando também por distintas compreensões sobre seu papel na sociedade brasileira:

Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias (VIDOR et al, 2011, p. 48).

Nos anos seguintes, destaca-se o caráter compulsório da formação profissional aos estudantes do 2º grau, conferido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (BRASIL, 1971). A partir dela, toda formação secundária deveria obrigatoriamente oferecer habilitação profissional. Tal iniciativa, da parte do

governo militar, não obteve alcance amplo, visto que as escolas privadas permaneceram com seus currículos dando enfoque às ciências, artes e letras, ou seja, adequados à formação das elites. Esse fato, contribuiu para que se acentuasse o distanciamento entre os tipos de formação existentes nas escolas públicas e privadas, entre a educação subalterna e a das lideranças, fomentando, assim, o aumento da desigualdade.

Após esse momento, se vê em uma crescente o número de Escolas Agrotécnicas Federais criadas no país. Boa parte dessas escolas, que futuramente passaram a chamar-se Escolas Agrícolas – juntamente com outras escolas federais –, de 1978 em diante converteram-se em CEFET's. Este último modelo atingiu grande força e perdurou por tempo significativo, a ponto de ainda hoje os Institutos Federais serem popularmente conhecidos como CEFET's em algumas regiões.

Em 1994 institui-se o sistema nacional de educação tecnológica e, mais adiante, com a última Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (BRASIL, 1996), avança-se no sentido da superação das visões sobre a Educação Profissional até então legisladas. Entretanto, isso não ocorreu sem que houvessem ressalvas quanto às tendências neoliberalizantes expressas no escopo do capítulo dedicado à EPCT. Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), uma série de medidas refreia a expansão da Educação Profissional no Brasil, a começar pela proibição em 1998 da construção de novas unidades (PACHECO, 2011). Junto a isso, direciona-se a oferta de cursos dos CEFET's preferencialmente em nível superior, delegando-se a formação profissional de nível médio à iniciativa privada. O ideário neoliberal repercutiu na política educacional desse governo “segundo os ditames do que foi conhecido como *Consenso de Washington* ou a cartilha de ajuste dos países dependentes para adequação aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial” (FRIGOTTO, 2010, p. 31). Diante desse quadro, tendências teóricas divergentes acenderam as discussões sobre a EPCT, de modo que uma nova proposta configurativa, decorrente desse contexto conflitivo no campo político, viria a aparecer em 2004.

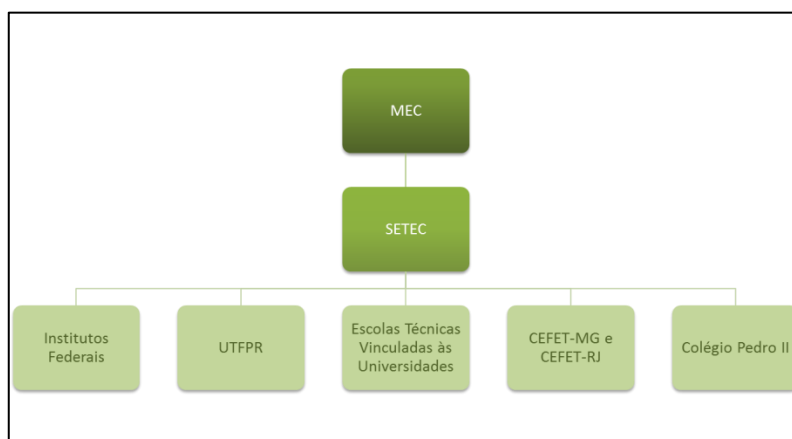
Em síntese, três foram os fatos que determinaram as transformações mais marcantes nessa nova fase da EPCT no Brasil. O primeiro foi a reabertura da possibilidade de que as instituições de educação técnica federal ofertassem cursos técnicos de nível médio. O segundo, ocorrido em 2005, foi a mudança no dispositivo

legal que proibia a construção de novas unidades (PACHECO, 2011). E o terceiro, foi a promulgação da Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.2. Nova configuração da Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A partir da promulgação da chamada Lei de criação, de 2008, passa a concretizar-se o projeto de expansão da REPCT, com forte investimento de recursos públicos para sua consecução. Nessa nova configuração, as escolas agrícolas e parte dos CEFET's adequaram-se ao modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo sido esse padrão adotado de forma quase unânime em toda a REPCT. A Rede (Organograma 1), conforme preconiza a Lei, passa a ser constituída pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), por Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Organograma 1 – Unidades da REPCT a partir da Lei 11.892/08



Fonte: Vinícius Bozzano Nunes

A não ser pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, todas as demais são autarquias com autonomia em diversos sentidos. Elas estão subordinadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que, por sua vez enquadra-se junto ao Ministério da Educação (MEC). Os Institutos

Federais, a UTFPR, e o Colégio Pedro II possuem suas respectivas reitorias e organizam-se em uma estrutura com múltiplos câmpus, tendo cada um deles, um Diretor-Geral. Já os CEFET's, têm como representantes máximos seus Diretores-Gerais e, nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, os Diretores estão subordinados aos reitores das próprias Universidades a que pertencem.

No bojo dessa expansão e reformulação, diversas novas unidades têm sido implantadas no país. Em termos numéricos, até 2003 eram 140 unidades, sendo que o Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal não possuíam nenhuma unidade. De 2003 a 2010, foram criadas mais 214 unidades, totalizando 354. Dessas últimas, nem todas as obras foram finalizadas, de modo que, para esta pesquisa, somente foram consideradas como universo as unidades definitivamente implantadas, o que estará melhor esclarecido na seção destinada à metodologia. A continuidade do projeto prevê que até o ano de 2014 sejam construídos mais 208 Institutos Federais¹⁵.

Este salto numérico vem também acompanhado de investimentos estruturais para as unidades preexistentes. Estruturação física, aprimoramento de laboratórios e salas de aula, aquisição de novos equipamentos, reordenação nas políticas de gestão, equiparação da carreira docente à do magistério superior, todos esses, incrementos dos quais o Governo Federal tem lançado mão para o fortalecimento dessa modalidade educacional no país. No que tange à formação dos quadros de servidores, a reestruturação da carreira na EPCT, acompanhada dos significativos investimentos em recursos para o ensino, pesquisa e extensão, têm atraído docentes e pesquisadores altamente qualificados.

Tal reforma, visa atender aos objetivos da EPCT, prescritos na Lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008b), sendo eles:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de

¹⁵ Informação disponibilizada no Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>. Acesso em: 20 nov. 2013.

profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A oferta de cursos na EPCT, como visto, é ampla. Em nível médio, são abertas vagas para o Ensino Médio nas modalidades integrado – ensino médio integrado à educação profissional –, concomitante – onde o núcleo propedêutico de disciplinas pode ser cursado em outra instituição e turno – e subsequente – em que ingressam estudantes que já concluíram o ensino médio. A oferta prioritária é na primeira modalidade (BRASIL, 2008b). Em nível médio, há também os cursos ofertados pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também há cursos subsequentes na Educação à Distância (EAD). Em nível superior, as unidades da EPCT ofertam os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), que formam os tecnólogos em diversos eixos tecnológicos. Ainda quanto às graduações, é importante ressaltar que há uma exigência legal de que as instituições reservem 20% da oferta de cursos superiores para licenciaturas¹⁶. Em nível de pós-graduação, as unidades da REPCT ofertam cursos de natureza *lato sensu* e *stricto sensu*. Complementarmente, há programas e ações desenvolvidos nesse âmbito, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o “Mulheres Mil”, ambos com caráter mais social.

A partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a), alguns aspectos da EPCT são mais detalhadamente especificados. As modalidades de oferta da educação profissional, por exemplo, passam a ser divididas em articulada e subsequente, sendo que a primeira é subdividida em integrada e concomitante. Basicamente, a natureza de cada uma das modalidades se mantém, contudo, sob uma nova forma de organização. O documento define os objetivos, finalidades, princípios norteadores, formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, formas de avaliação e aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes, certificação, avaliação da EPCT e formação docente.

O aprofundamento na análise crítica do documento em questão não é o principal objetivo desta pesquisa, embora, no que tange à previsão da formação ética em seu escopo, essa discussão seja retomada no capítulo de análise dos dados. Contudo, cabe o adendo de que, mesmo uma leitura aligeirada é capaz de detectar incongruências entre o conteúdo e linguagem explícitos nessa resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e as discussões correntes que têm atravessado a EPCT. Pode-se citar, como exemplo, a nomenclatura atribuída à EPCT: Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹⁷. Essa denominação acompanha a primeira versão da LDB, mas não leva em consideração as mudanças expostas na Lei de criação dos Institutos Federais. Em uma instância um pouco mais problemática, outro exemplo é a subordinação do que

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

é indicado no documento como “forma integrada” à modalidade de oferta “articulada” (BRASIL, 2012a). É certo que tal mudança traz um ganho em termos de organização. De um lado se tem a modalidade articulada, que contém as formas integrada e concomitante e, de outro, substancialmente distinta, está a modalidade subsequente. Entretanto, ao passo em que o documento cria subseções e as ordena segundo lógica própria, reduz os conceitos apenas à sua forma. Ante a isso, ignora e desrespeita toda a discussão que tem se desenvolvido sobre o conceito de integração. Essa contradição, entre outras que se precipitam aos olhos de quem lê o documento, nada mais é do que um indicativo da atual configuração da EPCT: em formação, contraditória, problematizável, aberta a intervenções, cenário de conflitos ideológicos e, por isso, suscetível a jogos de poder.

Toda essa reforma estrutural, física, visível, tem sido acompanhada por um discurso entusiástico que se materializa nas campanhas publicitárias que promovem a EPCT nos grandes meios de comunicação e também nas publicações, impressas e digitais, elaboradas pela SETEC, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Entretanto, na contramão desse movimento de tom progressista que acompanha a expansão da EPCT, opõem-se resistências, de natureza acadêmica, que se debruçam, basicamente, acerca do projeto formativo reservado a essas instituições.

O que se vem destacar é que, por um lado, se tem certa euforia ante o processo de expansão da EPCT, que traz consigo a impressão de que a partir dele o Brasil resolve o gargalo de desenvolvimento provocado pela falta de mão-de-obra técnica especializada (em especial, em nível médio) e se põe em condições de disputar em igualdade com os países mais ricos do mundo. Uma sensação de que finalmente se conseguiu promover ações sociais inclusivas para as classes menos favorecidas, dando a elas qualificação mínima para sua inserção no mercado de trabalho. Ainda, a ideia de que com a EPCT nos tornaremos capazes de desenvolver a mais alta tecnologia produzida no mundo (pelos conhecimentos gerados nos cursos superiores), *pari passu* às nações mais avançadas. Por outro lado, não se pode deixar de observar que a eloquência desse discurso da expansão ergue uma cortina de fumaça sobre as ideias que tentam questionar a natureza ideológica de seu projeto formativo. Tal entusiasmo acaba por dissuadir a ideia de que, por trás de um projeto novo de educação profissional, mesmo que gestado por um governo de tendência, em princípio, esquerdista, reside a mesma antiga

inclinação ideológica que insiste em dicotomizar a formação entre aquela das elites e a dos subalternos.

No campo científico, o debate que traz para o centro essa questão é o que trata do conceito de integração na EPCT. Esse conceito está diretamente vinculado à concepção de escola unitária (GRAMSCI, 1982) e de politecnicidade ou educação tecnológica (MARX; ENGELS, 2011). Em suma, consiste na integração da educação profissional à educação básica em diversas dimensões – que serão apresentadas a seguir –, mantendo a ideia de que a escola não deve oferecer uma educação puramente especializante e sim uma que forneça subsídios gerais que possibilitem a apreensão de diversas técnicas (politecnicidade) e que não seja dual, ou seja, que não divida valorativamente a instrução intelectual da aprendizagem profissional (unitária).

No Brasil a educação politécnica foi defendida por Dermeval Saviani, quando da elaboração do texto base da atual LDB. O texto final da Lei é considerado para alguns uma derrota no que tange à tentativa de implantar no Brasil uma educação de cunho marxista. A EPCT também não é reflexo inequívoco da introdução da educação politécnica no Brasil, conquanto, traz em si os elementos básicos de sua construção (RAMOS, 2008).

Na educação politécnica, o trabalho assume caráter central na formação humana, de maneira que a educação deveria mediar a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, no sentido de superar essa dualidade que, quando reforçada no processo educacional, levaria a um acirramento das distinções de classe, enrijecendo os mecanismos que mantêm a classe burguesa no domínio. Em suma, sobre o conceito de politecnicidade pode-se dizer que

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140)

A ideia de integração, proposta para a EPCT, alimenta-se tanto desse conceito quanto da escola unitária – sobre a qual se discorreu no início do capítulo – e contextualiza-os à realidade da educação profissional no Brasil contemporâneo. Mas ao trazer à baila o termo integração, de que integração se está falando? A fim

de dirimir tais questionamentos, Ramos (2008) apresenta três sentidos para o termo, que segundo a autora, se complementam: o da formação omnilateral, o da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro, diz respeito à dimensão filosófica da integração. Quanto a isso, discorre sobre a integração do trabalho, da ciência e da cultura, enquanto desdobramentos fundamentais na vida do indivíduo. Nessa perspectiva, a autora insere a ética no campo da cultura, ao dizer que esta, “corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”¹⁸.

O segundo sentido, da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, preconiza que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional “pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa”¹⁹. Acenando com essa afirmação que o modelo atual assumido pela EPCT não se constitui em um modelo ideal, mas que carrega elementos para a consolidação de um projeto de justiça social através da educação.

O terceiro sentido, que é o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, se relaciona com os anteriores e busca a superação da prática corrente de se dividirem na EPCT o núcleo comum – onde se alocam as disciplinas gerais como língua portuguesa, matemática, física, educação física, etc. – e o núcleo específico – donde se agrupam as disciplinas estritamente vinculadas ao tipo de aplicação demandada pela área de formação de cada curso profissionalizante.

Se a politecnia marca fortemente uma posição em relação às políticas para a EPCT, de outro lado, encontra-se a pressão exercida por propostas educacionais que buscam conformá-la aos interesses do capitalismo global. Propostas essas que tem como tônica do processo formativo a capacitação de mão-de-obra para o atendimento das demandas de desenvolvimento do país e que acabam por reforçar o papel do Brasil na fisiologia econômica global. Esta última perspectiva, coaduna para o aumento da produção de riquezas, é certo, mas alinha-se ao interesse daqueles que buscam acumular os dividendos somente para si. A escola, vista por

¹⁸ *ibid.*

¹⁹ *ibid.*

esse prisma, transfigura-se em um mecanismo potencializador dos lucros, mantendo-o nas mãos de poucos à custa do trabalho de muitos. Nessa escola, imediatamente interessada²⁰, a formação humana é relegada a um segundo plano, onde o próprio ser humano é posto de lado em função do atendimento das demandas mais urgentes ao capitalismo neoliberal.

O quadro atual é, portanto, de permanente tensão entre esses polos, cada um com seus arcabouços filosóficos distintos e até antagônicos. E é desse movimento dialético (tecido às custas de muitos embates) que vêm sendo estabelecidas as políticas públicas para a EPCT na contemporaneidade. Em consonância com tais discussões, diversos documentos que norteiam a forma de atuação e o sentido da Educação Profissional na atualidade têm sido elaborados. Há outros, já publicados, porém ainda bastante recentes. No atual momento, os atores envolvidos com a EPCT ainda se apropriam dessas propostas. Outros, por hora, trabalham na discussão e elaboração de suportes documentais, por enquanto, incipientes.

Ainda, além da querela entre as concepções de educação tecnológica, atravessam essa questão os interesses políticos dos governos que levam a cabo esse projeto. Por essa via, a EPCT, através de programas específicos, se materializa como veículo para a inclusão social, para o atendimento aos direitos sociais das minorias e como baluarte do desenvolvimento do país. Podem-se citar, como exemplo disso, as políticas de ações afirmativas da Rede, que reservam cotas para o acesso às vagas em todos os cursos, as políticas de inclusão das mulheres no mercado produtivo, assim como a formação profissional complementar aos beneficiários do programa governamental de cunho social, o “Bolsa Família”. Os múltiplos interesses que perpassam a EPCT no Brasil tornam o processo de expansão algo ainda mais complexo e multifacetado, sobre o qual não há como emitir qualquer juízo simplificado, sem que se caia em um reducionismo.

A discussão proposta no presente capítulo permitiu certo avanço na direção da compreensão da EPCT, o se fez necessário para que o quadro de análise a ser aqui apresentado se constituísse de modo coerente. Esse movimento, além de clarificar o universo da pesquisa, teve como objetivo transpor entendimentos apriorísticos sobre a educação profissional no Brasil contemporâneo, estes,

²⁰ Para Gramsci (2008, p. 136) escola interessada é aquela “preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos”.

fortalecidos pelo discurso entusiástico inerente ao processo de expansão da REPCT. Assim, situou-se a EPCT como fruto de um processo histórico, que no Brasil nasce com caráter assistencialista, passa por distintos momentos e inclinações, chegando aos dias de hoje permeada pela tensão constante entre propostas formativas distintas, que, por sua vez, refletem disputas de natureza política. Esses embates frutificam no campo teórico e são, em síntese, representados pela oposição entre as propostas de cunho neoliberal, mercadológicas e as de inspiração marxista, alicerçadas nas concepções de escola unitária e politécnica. As acepções desta última vertente são reunidas na proposta de integração da educação profissional à educação básica, de modo que, hoje, o principal desafio da EPCT, hoje, é que as discussões sobre integração transponham a barreira do discurso e transformem-se em iniciativas concretas.

Pensar o projeto de formação ética na EPCT é pensar também qual o sentido da educação profissional no Brasil. A que interesses atende. Igualmente, significa ter mais claro que sujeito se pretende formar através desse processo educativo. Significa reacender a discussão sobre o trabalho como princípio educativo. A formação ética, por esse prisma entendida, encaminha-se para uma aproximação cada vez maior de alguns dos elementos pertinentes ao conceito de integração. Ao contrário, incutir nos estudantes conteúdos atitudinais esperados pelo mercado de trabalho é posicionar as concepções de ética, de trabalho e de ser humano em um nível de importância aquém do conferido ao capital. Discutir a formação ética na EPCT é questão necessária e, sobretudo, urgente. Sobre suas possibilidades é que se debruça o capítulo seguinte.

4. ÉTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

No segundo capítulo foram explicitadas algumas questões pertinentes à ética que fundamentam este trabalho. Foram apresentados o conceito de ética como reflexão crítica permanente sobre o comportamento moral, as demandas que justificam o fato de o assunto “ética” ainda necessitar ser trazido à baila e, também, trazida a discussão sobre a formação ética sob o prisma dos autores que têm se dedicado ao estudo da temática. Adiante, defendeu-se que a EPCT possui diferentes características que oferecem bases distintas para que se pense a formação ética em seu seio. Ante a isso, buscou-se até então caracterizar a educação tecnológica, situando-a no contexto educacional brasileiro atual e desvelando suas peculiaridades em relação à educação formal. Resta, portanto, a tarefa de abordar de modo mais específico os objetos da formação ética na EPCT.

Para isso, proponho três dimensões para que analisemos a formação ética na EPCT, dado o que foi posto até então. A primeira diz respeito à formação ética para a vida, visto que, sendo a EPCT integrante do sistema educacional brasileiro e entendida pela ótica da integração – em que a formação profissional não se separa da formação humana – é orientada tendo como base os mesmos princípios humanísticos da educação dita convencional. A segunda dimensão é a da formação ética para a superação das desigualdades de ordem social, sob a ótica de que a Educação Profissional e Tecnológica deve colocar as questões éticas para além da moral corporativa, que busca conformar os comportamentos dos indivíduos à lógica do capital. Por fim, a dimensão da formação ética frente aos avanços da ciência e da tecnologia, dado que esses dois eixos atravessam fortemente o projeto educativo dos Institutos Federais.

Essa segmentação em três dimensões não representa um entendimento de que elas estejam desarticuladas entre si, ou mesmo que deva existir um diferente modelo de formação ética que abarque cada uma delas. Ao contrário, essas dimensões estão imbricadas uma à outra. Elas se articulam e complementam mutuamente, o que reflete, por conseguinte, na formação ética.

Pensar dessa forma, articuladamente, implica levar em consideração que os adventos científicos e tecnológicos trazem novas questões que nos põem em posição de repensar a forma como se dão nossas relações interpessoais, como se

reconfiguram nesse cenário nossas identidades, nossas subjetividades e, em maior escala, nossa relação com o planeta, que no momento se encontra ainda sob a égide do ideal moderno de dominação. As representações sobre certo e errado, bem e mal também são postas em suspensão frente a determinadas descobertas. Esse paradigma nos leva a rever os fundamentos morais da sociedade contemporânea, forçando que sejam continuamente realocados os pressupostos éticos de que nos valíamos ontem.

Tais avanços também refletem sobre a forma de organização do sistema capitalista, ditando o ritmo do mercado e as regras no jogo do poder econômico, sem que haja um horizonte claro à solução do problema das injustiças sociais. Se a busca pelo acúmulo de capital, de modo desenfreado, gera um distanciamento cada vez maior entre os que possuem muito e o que não possuem nada – e, por isso, sobrevivem em condições indignas –, é inegável que ciência e tecnologia sejam protagonistas nesse processo. Relacionando com a dimensão da formação ética para a vida, de que maneira se poderia pensar em justiça a partir das relações intraescolares em um espaço educativo que pode se constituir como materialização da formação de mão-de-obra, reforçando a dicotomia de trabalho manual e intelectual? Sem dúvidas as dimensões expostas estão interconectadas e sua distinção tem mais um caráter didático, servindo para evidenciar a complexidade da formação ética no contexto da EPCT.

4.1. Formação ética e formação para a vida

A primeira dimensão, logo, é aquela cujos reflexos das discussões recaem sobre todo o sistema educacional do país. Ela possui um sentido lato, não se dirigindo, necessariamente, a tópicos específicos que se interpõem como desafio à moralidade contemporânea, muito embora nela esteja contida toda essa pauta. É a formação ética que deve ser acessível a qualquer sujeito em processo de escolarização no país, independente do nível ou modalidade de oferta de seu curso. Tem o conceito de cidadania como central e é elemento fundamental na construção da democracia.

A atenção à formação para a vida é uma faceta da formação ética cujas formas de efetivação tomam contorno mais definido a partir da LDB (BRASIL, 1996)

e sobre a qual versa o documento *Temas Transversais – Ética* apresentado em complementaridade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Sintonizado com a Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 1º, 3º e 5º, esse documento contextualiza sua proposta ética no sentido de preservar a democracia, garantir a dignidade e promover a plena cidadania.

Como é sabido, a previsão constitucional não é garantia de efetivação desses preceitos. Isso porque a cidadania, embora devesse ser assegurada a todos, não é do interesse de todos, como também acontece com a democracia. A cidadania, a exemplo, se constitui com base na luta por direitos humanos e civis e, o amplo atendimento desses direitos implica na redução da concentração injusta dos benefícios particulares de uma minoria.

Ainda na questão do poder, há também na contemporaneidade um jogo que envolve a apropriação do significado desses conceitos, de modo que os mesmos termos chegam a assumir significados antagônicos, a depender do ponto de vista de quem o profere. Tendo isso em conta, a crise no paradigma ético não pode ser superada “mediante intervenções e sanções tópicas, locais, superficiais, mas que é necessário um repensar amplo e corajoso dos arquétipos de nossa cultura, no que se refere aos conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público” (GOERGEN, 2007, p. 738). É aí que se destaca o papel da escola no processo de formação para a vida, pois “no contexto das lutas políticas pela construção e consolidação da cidadania e da democracia em nosso país, a ação no âmbito pedagógico é mais uma das possibilidades em meio aos diversos movimentos de reivindicação social” (GALLO, 2010, p. 142).

Entretanto, não é toda ação pedagógica que traz os elementos necessários para a construção da cidadania. Sílvia Gallo esclarece que

Uma educação voltada para a legitimação do *status quo*, para a *subjetivação*, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc., leva à formação de autômatos sociais, de cidadãos passivos que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade (GALLO, 2010, p. 143)

Nessa trilha, as orientações educacionais para a educação brasileira, contidas nos PCN's, propõem como estratégia metodológica a abordagem transversal da ética na escola, justificando com três razões. Por primeira: “não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma ‘especialidade’ e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas” (BRASIL, 1997). Nesse sentido, não só abomina as práticas e motivações ideológicas da EMC na escola do regime militar, mas também desqualifica o modelo transmissionista e fragmentado com que o tema era abordado em matéria específica, com caráter doutrinário e disciplinante.

A segunda razão apontada para a justificação da abordagem transversal é que “a problemática moral está presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias”²¹. Por esse enfoque, mostra-se uma compreensão ampliada do fenômeno moral, extrapolando as específicas situações dilemáticas e situando a questão de forma abrangente no decurso da experiência humana. Se a vivência moral está em todas as possibilidades da ação humana, logo, sua abordagem na escola não se restringe ao ementário de uma disciplina, mas vai além, perpassando as situações de convívio escolar e permeando o diálogo interdisciplinar.

Por fim, a terceira razão para a adoção da perspectiva da transversalidade para a abordagem da formação ética é que

[..] ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações. [...] Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir” (BRASIL, 1997).

Com isso, busca-se dirimir o problema frequente da distância existente entre discurso e ação moral, tornando a educação moral viva no ambiente escolar.

A perspectiva da transversalidade é a que vigora no sistema educacional brasileiro, contudo, não é a única possibilidade. A formação ética como formação para a vida pode ser desenvolvida na escola de distintas maneiras, entretanto, o que

²¹ Ibid.

a caracteriza é o sentido lato, a inclinação ao princípio da dignidade, à garantia da cidadania e formação para a construção da democracia.

4.2. Formação ética e desenvolvimento econômico

O atual projeto de expansão dos Institutos Federais é elemento integrante da política de desenvolvimento econômico nacional. Acompanhando transformações em nível global, os países que galgam patamares de destaque nesse cenário, onde se inclui o Brasil, passam a investir mais no campo tecnológico e, em consequência, na formação de mão-de-obra específica para atender as expectativas de aumento produtivo nos segmentos econômicos emergentes. Em termos macroeconômicos, é nesse contexto que se evidencia uma das funcionalidades atribuídas às unidades da REPCT.

Contudo, essa funcionalidade, embora bastante importante em termos estratégicos, não tem sido a tônica do discurso estatal sobre a EPCT. No material publicitário da SETEC, seja impresso, veiculado nas redes de televisão, rádio ou ainda no material disponibilizado pela internet, o apelo está mais voltado à promoção de oportunidades para os cidadãos, à possibilidade de ascensão social, inclusão e correção de desigualdades pelo acesso ao mundo do trabalho, do que inclinado a demonstrar tal projeto pela via do discurso do progresso frente ao ranking dos países detentores de algum poderio econômico. Contudo, é preciso vislumbrar o papel dos Institutos Federais para além dos filtros publicitários. Lançando mão desse artifício, nos tornamos capazes de constatar a inclinação desse projeto educativo aos interesses do capital. Em suma, embora o foco deste trabalho não seja o de erigir críticas ao sistema capitalista, considera-se imprescindível problematizar a formação ética na EPCT com relação às injustiças e desigualdades que tal configuração econômica tem produzido ao longo da história e para as quais não se tem vislumbrado claras propostas de superação.

Diversos pensadores têm se dedicado à reflexão crítica acerca do sistema econômico capitalista e de seus desdobramentos na política, na ciência, nas relações humanas, enfim, em distintos outros campos da ação humana. De Karl Marx aos neomarxistas, passando pela Escola de Frankfurt e instaurando-se amplamente no meio acadêmico de hoje, o pensamento resistente à lógica que o

capital impõe ao mundo assumiu tão contundente voz que não é possível hoje analisar boa parte das questões emergentes sem ter em conta as categorias história e economia.

Comte-Sponville (2011), pensador francês contemporâneo, lança a questão: o capitalismo é moral? Em uma análise bastante instigante, o autor conclui não haver qualquer caráter de moralidade no capitalismo. Em outros termos, a economia é amoral. Ressalte-se que não é uma denúncia de imoralidade, mas sim, de ausência de conteúdo moral no capitalismo em si.

O autor estrutura sua tese dizendo haver quatro ordens distintas, que estão de certo modo subordinadas uma à outra. São elas a tecnocientífica, a jurídico-política, a da moral e a ética. A economia está acomodada, juntamente à lógica, à aritmética, à meteorologia, etc., na primeira ordem, a tecnocientífica. Nesse nível, não se pode afirmar que as leis que determinam os postulados de cada uma dessas áreas sejam morais. Dito de outra maneira, a oscilação do mercado está atravessada por variáveis de caráter diverso, excluindo-se as de cunho moral. Assim, o que determina a alta ou queda do cacau na bolsa de valores não é nenhum conteúdo moral, mas sim a relação entre oferta e procura, a interferência de potências econômicas mundiais, como os Estados Unidos, entre outros fatores que, reforça-se, independem da moralidade (COMTE-SPONVILLE, 2011).

Outro exemplo seria o do empregado que tampouco deveria reservar sentimento de obrigação moral em relação a seu patrão, por ter-lhe contratado, pois isso ocorreu tomando-se por base o próprio interesse do empregador. Kant diria que o contrário da ação por interesse, a que a Natureza nos impele por ímpeto, é a ação segundo o dever (KANT, 2004). Ou seja, na perspectiva kantiana não há ação moral por interesse, o que impossibilitaria caracterizar a contratação como um ato moral. Já no caso da demissão de um empregado cuja permanência na empresa seja um obstáculo à obtenção de lucros, também não há obrigação moral do empregador em relação ao empregado. Se houvesse, não haveria necessidade de ser criada – e constantemente exigida – a legislação trabalhista que regulamenta as relações empregado-patrão. Ou seja, no caso das demissões, o que impede a barbárie em nome do lucro é a ordem jurídico-política, que na forma da lei, interfere nas relações da primeira ordem, a tecnocientífica (COMTE-SPONVILLE, 2011).

Comte-Sponville (2011) identifica a discussão sobre o interesse particular versus interesse coletivo nos escritos do próprio Marx – em citação que revisitamos aqui de forma um pouco mais completa que na obra do filósofo francês:

Justamente porque os indivíduos procuram apenas seu interesse particular – que para eles não coincide com seu interesse coletivo, já que a universalidade é apenas uma forma ilusória da coletividade –, esse interesse é apresentado como um interesse que lhes é “estranho”, “independente” deles e ele próprio, por sua vez, um interesse “universal” especial e particular; ou então eles devem movimentar-se nessa dualidade, como acontece na democracia. (MARX; ENGELS, 1998, p. 30)

A implantação de um sistema em que os ganhos econômicos seriam igualmente distribuídos entre todos, logo, dependeria da inversão da posição do interesse particular em relação ao interesse coletivo. O problema é que a busca pela satisfação do interesse particular é uma característica inerente ao humano, como observa Marx no trecho acima, e a relação dialética entre esses dois campos estaria sempre pendente a um lado, o privado. Para Comte-Sponville (2011), esse seria um dos motivos que teria levado as investidas comunistas ao fracasso. A peculiaridade da prevalência do interesse particular em detrimento do coletivo seria a razão pela qual os Estados comunistas teriam tornado-se totalitários e, por isso, não obtivessem o êxito esperado.

É aí que encontramos a dimensão utópica do marxismo. Para que o comunismo, tal como Marx o concebeu, tivesse uma chance de triunfar, era necessária pelo menos uma coisa: que os homens parassem de ser egoístas e pusessem enfim o interesse geral acima de seu interesse particular. Se se chegasse lá, o comunismo teria uma chance de triunfar. De outro modo, não. Era inevitável, portanto, que ele fracassasse [...]²²

Na obra de Max Weber (2001), em que o autor estabelece a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, há uma menção que parece contrária ao que defendemos nos argumentos acima. No entanto, uma leitura possível é a de que o que está proposto é que haja uma ética capitalista. Uma ética forjada com

²² Ibid., p. 80

princípios comungados pela economia capitalista, fundamentados em algumas doutrinas religiosas e que tendem ao sucesso. Com isso concordamos. Entretanto, não há menção nesse texto a um capitalismo ético, o que implica em que também não se referencie um capitalismo antiético. Ou seja, o capitalismo em si não é moral nem imoral.

É possível compreender, através dessa leitura alternativa, que não necessariamente os protestantes calvinistas tenham forjado o espírito capitalista a partir de sua doutrina religiosa. Mas sim, que obtiveram sucesso econômico por ter alinhada sua doutrina religiosa com a desculpabilização de uma visão de mundo que valorizava o interesse material privado e que, por sua vez, potencializou seu sucesso diante do advento da economia capitalista. Esta é uma hipótese, apenas, sobre a qual não nos aprofundaremos aqui.

Já outro argumento de Max Weber serve à discussão aqui proposta de modo mais enfático. Ele propõe a distinção entre forma e espírito do capitalismo: “Certamente, a forma capitalista de uma empresa e o espírito pelo qual ela se guia estão geralmente em uma relação de adequação, sem ser necessariamente interdependentes” (WEBER, 2001, p. 26). Sobrepondo essa colocação weberiana à estruturação em ordens distintas propostas por Comte-Sponville, o espírito capitalista (ou o motor atitudinal, de fundo ético, dos indivíduos capitalistas) residiria na ordem moral. Por outro lado, a economia capitalista, enquanto forma, está na ordem tecnocientífica, na qual, não há caráter de moralidade.

Assim, sem ter necessário interesse na elaboração de uma proposta ética para a humanidade, para o capitalismo, a ética resume-se a uma oportunidade de aumentar lucros. Sensíveis ao apelo geral por eticidade, as corporações apropriam-se da máxima “ética” e passam a adotar esse item como algo capaz de “agregar valor”. Com essa roupagem, o termo ética surge eufemizado na composição da linguagem corporativa e publicitária, porém, imbuído agora de outra espécie de valor, o econômico.

Ouço muito dizer, aqui e ali, leio na imprensa, tanto profissional como para o grande público, observações como estas: “A ética (subentendido, nesse contexto, a ética empresarial) melhora o clima interno da empresa, logo a produtividade”; “A ética melhora a imagem da empresa, logo as vendas”; “A ética melhora a qualidade

da produção ou do serviço, logo, de novo, as vendas”... Resumindo, a ética é eficiente, a ética vende! “*Ethics pays*” [...] Alguns chegam a forjar o curioso neologismo “markética”, para designar o filho, bizarramente formado, dos estranhos amores entre o marketing e a ética... (COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 42)

Tal subversão do conteúdo valorativo da ética, se apresenta sob a forma de ética corporativa, ética nos negócios, ética empresarial ou, ainda, ética profissional (não a que acompanha as prescrições deontológicas, mas sim, que segue demandas de perfis profissionais para o mercado). Tal discurso tem sido amplamente difundido, entretanto, servindo a interesses escusos, voltados à obtenção de lucro e, se dominantes no contexto escolar, podem desviar o foco dos projetos de formação ética. O pensamento de Paulo Freire nos auxilia a distinguir essa ética neoliberal de uma *ética universal do ser humano*, onde “*educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro*”. (FREIRE, 1996, p. 9).

A possibilidade de que alguns projetos de formação em alguns institutos federais caminhem no sentido de uma privilegiar uma ética estritamente voltada aos interesses profissionais mostra que de algum modo os gérmenes do discurso ético neoliberal insistem em tentar se estabelecer como verdade absoluta. A formação ética, por essa ótica, perderia seu caráter contestador, crítico.

Dessa forma, não se trata aqui de negar as benesses que vieram no lastro das transformações econômicas que constituem nossa realidade hoje. Ao contrário, diante da observação aproximada das interconexões que tem o capitalismo com a tecnologia, é preciso reconhecer que alcançamos alguns avanços em termos de humanidade. A observação que se interpõe é que justamente os mecanismos que sustentam tal sistema econômico são capazes de produzir perversidades. Promovem injustiças e desigualdades e põem como valores absolutos elementos que se distanciam cada vez mais do valor humano. Como consequência disso, miséria, fome, mortes em guerras com motivações econômicas, por exemplo, têm se tornado notícias menos importantes que a queda ou ascensão dos pontos nas bolsas de valores.

A EPCT, protagonista no projeto de desenvolvimento econômico do país, não pode se furtar a problematizar essas questões. A formação ética, ao defender a democracia, a cidadania e a dignidade, não pode fechar os olhos às questões trazidas pela configuração econômica atual, como se esse fosse um território proibido, por flertar com a esfera política. Até porque o significado das palavras democracia, cidadania e dignidade está profundamente imbricado a questões ideológicas interpostas pela conjuntura econômica. Pensar a formação ética na perspectiva da correção das desigualdades é também compreender que até o microcosmo dos sentidos das palavras é um território em disputa.

4.3. Formação ética frente aos avanços da ciência e tecnologia

Procurando entender melhor as manifestações da ciência e da tecnologia hoje, percebemos que nos encontramos no, ou muito perto do cume do paradigma civilizatório esboçado pela modernidade. Esses dois conceitos galgaram espaço e estão imbricados em variadas facetas da vida humana de forma que *“a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume papel central na sociabilidade, ou seja, na produção da realidade e do imaginário (universo real e simbólico)”* (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 4). Seu raio de ação se espraia pelas insondáveis possibilidades do homem, surtindo forte influência também sobre a educação.

Saindo de tendência e passando a condição, na EPCT, ciência e tecnologia formam com o termo educação o trinômio que traz em si depositadas muitas esperanças de desenvolvimento socioeconômico nacional. As políticas públicas estatais para a educação passam a considerar acentuadamente as relações com o mundo do trabalho, o que acaba por fortalecer ainda mais esse vínculo tripartite. Ainda de acordo com Lima Filho e Queluz, a educação estabelece seu elo com a ciência e tecnologia pelo trabalho e, dessa forma, pode-se entendê-la como

[...] processo histórico de humanização e de socialização competente para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação, apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. (2005, p. 3).

Todavia, ao levantar ciência e tecnologia como bandeiras educacionais, se faz necessário levar em consideração algumas limitações que emergem juntamente com essa proposta. De fato, estamos diante de um novo paradigma tecnológico, bastante distinto do que orientava a modernidade clássica. Um novo paradigma que “construiu-se pondo à prova e renovando estratégias e mecanismos de supremacia, liderança e hierarquização, redefinindo as condições gerais da hegemonia econômica mundial” (DUPAS, 2001, p. 37). Há uma nova lógica econômica, social e até subjetiva, impulsionada pelos rearranjos da tecnologia.

Já nos alertava Nietzsche, preludiando uma filosofia do futuro, que: “o conhecimento por amor ao conhecimento – eis a última ratoeira imposta pela moral” (2007, p. 88). Talvez o filósofo se surpreendesse diante das possibilidades da tecnologia contemporânea e, quiçá, o conhecimento capitalizado o fizesse rever o adjetivo sacramental conferido à ratoeira. Diria, talvez, que a tecnologia por amor à tecnologia seria a mais recente das ratoeiras morais, mas não a última, seguramente. De fato os adventos tecnológicos são extremamente sedutores. Ficamos maravilhados e estupefatos diante da velocidade com que surgem novos produtos nesse segmento. Gerações cada vez mais aprimoradas de produtos tecnológicos se sobrepõem. Inovação se torna inseparável da palavra ciência, tornando-se tônica na academia. Esse encantamento tecnológico, muito mais evidente no âmbito da educação tecnológica, porém, não sobrevive sem que se contraponham algumas reflexões.

A essa tarefa tem se inclinado o pensamento de diversos autores, tendo ganhando tônus especial a partir da filosofia da Escola de Frankfurt. Tal corrente, que incorporou alguns outros pressupostos ao pensamento marxista – inclusive nietzschianos –, estabelece um viés crítico para a análise da ascensão tecnológica. A crítica à razão instrumental, trazida por diversos expoentes desse movimento filosófico como Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas, é uma chave para que se pense a tecnologia para além do fascínio que

provoca. A racionalidade dirigida aos fins “estende-se [...] apenas às situações de emprego possível da técnica e exige, por isso, um tipo de ação que implica dominação quer sobre a natureza ou sobre a sociedade” (HABERMAS, 2011, p. 46). De modo que a ideia de formação ética fica comprometida diante de um projeto de racionalidade com tais contornos. O autor explica melhor, dizendo que

o desencadeamento das forças produtivas técnicas, incluindo a construção de máquinas capazes de aprender e de exercer funções de controle, que simulam todo o círculo funcional da atividade instrumental muito além das capacidades da consciência natural e substituem as realizações humanas, não se identifica com as realizações humanas, não se identifica com as normas que possam consumir a dialética da relação ética numa interação isenta de dominação, com base numa reciprocidade que se desenvolve sem coações.²³

Diante disso se pode compreender melhor algo que parece, à primeira vista, incompreensível: o fato de que, diante de tantos avanços em áreas como produção alimentícia, química e saúde, ainda vivemos em um mundo onde são triste realidade as mortes por fome ou por doenças para as quais já é possível o tratamento. Esse distanciamento cada vez maior entre níveis de conhecimento técnico-científico e de civilização, que podemos denominar barbárie, indica que não há relação de correspondência direta entre ciência e técnica com relação à promoção da igualdade ou correção de injustiças. Já não temos a convicção moderna de que por esse processo evoluiremos ao esclarecimento. “Ciência e técnica juntas não param de surpreender e revolucionar. Mas essa ciência vencedora começa a admitir que seus efeitos possam ser perversos. Ela é simultaneamente hegemônica e precária” (DUPAS, 2001, p. 49). Há certa desconfiança de que tal projeto seja capaz de angariar sucesso enquanto projeto de humanidade.

Os imensos custos sociais acarretados pela mudança nos padrões tecnológicos aparecem como inevitáveis. A divisão social do trabalho subverte-se pela contínua evolução dos sistemas técnicos, motivada pelo embate estratégico da concorrência. Tudo se passa como se a técnica, por seu próprio movimento se tornasse uma potência longínqua que designa os sacrificados nas sociedades da pós modernidade. A técnica em expansão, embora abra novos domínios

²³ Ibid., p. 42

ao poder criador e à atividade dos homens, está a serviço do capital e de sua acumulação. (DUPAS, 2001, p. 69)

À luz do pensamento de Willian Desmond (2000), podemos afirmar que a técnica permite-nos saber como, mas não o por quê. Desenvolvemos habilidades e aprimoramos conhecimentos que, segundo a lógica da racionalidade instrumental, se restringem ao fazer de certas coisas, sem trazer a questão do motivo para tal, ou do sentido daquela ação. Segundo ele, “posso ter todas as técnicas do mundo e ainda assim usá-las insensatamente. É preciso possuir, de antemão, a sabedoria em seu sentido ético para tirar o melhor proveito possível da técnica” (DESMOND, 2000, p. 63).

É fundamental, logo, que haja um sentido ético que oriente essa produção/reprodução e utilização de conhecimento sob a égide da ciência e tecnologia. Como explicitado no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, é preciso potencializar concepções de ciência e desenvolvimento tecnológico que estejam

[...] comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os *incluídos* e os *excluídos*. (BRASIL, 2007, p. 49).

Essa afirmação reforça a tese de que a dimensão do humano, a econômica e a científica e tecnológica estão inextricavelmente articuladas. Sendo esse o enfoque priorizado no Documento Base para a EPCT, percebe-se também a relevância que esses temas assumem diante dessa modalidade educativa. Pensar um projeto de formação ética para a EPCT, logo, implica em considera-las integralmente.

4.4. Procedimentos da formação ética

Quais serão então as possibilidades metodológicas que podem dar conta de todas essas características para a formação ética dentro dessa perspectiva? A formação ética pode ocorrer de diferentes maneiras no ambiente educacional e algumas possibilidades têm sido sugeridas e até testadas. A Formação Ética através da escola, ao se desvincular da influência essencialmente religiosa, na modernidade, busca suporte no pensamento filosófico. Fica fortemente destacada através de Immanuel Kant, que prevê que além da instrução, se deveria ofertar uma educação voltada à disciplina. Não se referindo a uma disciplina militarizada, mas sim, um tipo de educação que se preocupasse em fornecer subsídios aos “filhos da primeira modernidade” para que estabelecessem limites ao desenvolvimento de sua racionalidade instrumental (KANT, 1996). O filósofo reconhece no homem duas características. A primeira – que o diferenciaria dos demais animais – é o desenvolvimento da razão. A segunda, a existência de uma animalidade instintiva que necessitaria ser contida, utilizando-se para isso a educação.

A partir disso, diversos pensadores passaram a incluir em sua pauta de reflexões a educação moral. Na sociologia, podemos citar Durkheim (2008). Na psicologia, têm ênfase as pesquisas de Jean Piaget (1930-1996; 1932-1994). No primeiro, pode-se observar o acento dado à inculcação pela transmissão dos conhecimentos sobre moral. As lições de moral seriam suficientes para condicionar o caráter moral do indivíduo (DURKHEIM, 2008). Em Piaget (1930-1996; 1932-1994), o enfoque são os processos construtivos do desenvolvimento moral. Essas duas concepções, distintas e fundamentalmente opostas, sobre como se dá o desenvolvimento moral na criança, podem ser entendidas como as duas principais inspirações para o desenvolvimento de práticas de formação ética na escola de hoje. La Taille (2009) apresenta-nos alguns métodos de educação do juízo moral, presentes na educação contemporânea. Pelo fato desse rol coincidir em parte com as experiências encontradas nesta pesquisa sobre a EPCT e que serão discutidas adiante, elencaremos preliminarmente tais métodos neste capítulo.

A primeira experiência citada pelo autor é a que relaciona a moralidade ao ensino religioso. Segundo ele, “não há religião sem moral” (LA TAILLE, 2009, p. 239). Afirmativa que complementa com a indagação “pode haver moral sem

religião?”²⁴, respondida positivamente nos momentos seguintes de sua obra. A partir dos argumentos de que o ensino religioso macularia a premissa laica da escola pública e de que um verdadeiro ecumenismo seria impossível hoje, com a multiplicidade existente de manifestações religiosas, La Taille (2009) se posiciona desfavoravelmente ao ensino religioso como forma de educação moral.

O fato de encontrarmos propostas e ações favoráveis ao ensino religioso na escola tem raízes profundas, se analisarmos a questão historicamente. Isso se relaciona diretamente à influência da igreja católica no Brasil, o que se liga à função educativa das missões jesuíticas e a fundação das primeiras escolas, ainda na colônia. A importância desse momento é confirmada pela constatação de que a moral advinda do catolicismo “sempre gozou de uma certa elasticidade na colônia portuguesa” (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 180). Mais adiante, passado o período colonial, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairú, escreve sobre o que pensa que deva ser a Constituição Moral, com base no espírito da Constituição do Império. Essa obra, dedicada ao Imperador D. Pedro I, prescreve os procedimentos para uma Educação Moral no Brasil Império, contudo, entendendo as questões morais como indissociáveis das religiosas, como ilustram várias passagens, das quais está pinçado o trecho abaixo:

A igualdade he attributo physico do homem; porque, tendo todos os homens igualmente olhos, mãos, boca, orelhas, e a necessidade de se servirem deste órgãos para viverem, por este mesmo facto vem a ter hum direito igual à vida, e ao uso dos elementos que a conservação; elles todos são iguaes diante de Deos (LISBOA, 1824-1825, p.106).

Com o movimento de laicização do Estado, intensificado no princípio do século XX, vemos a luta da Igreja para se manter influente na educação moral brasileira. Em trabalho sobre o papel do padre Álvaro Negromonte nesse processo, Orlando e Nascimento destacam a relação que o eclesiástico defendia entre a igreja e a educação: “e é esta dimensão universal e integral que confere a Igreja, por ser esta portadora de tão completa filosofia de vida, as condições necessárias de realizar a educação do homem” (2007, p. 183). Decerto, hoje não poderíamos afirmar que o poder da igreja católica ainda tem a mesma intensidade que outrora,

²⁴ Ibid.

contudo, as propostas de inserção do ensino religioso como forma de educação moral estão permeadas por essa influência histórica e não definham. Ao contrário, ramificaram-se e se tornaram pautas de discussão propostas por outras tradições religiosas instaladas no Brasil, mais recentemente.

La Taille (2009) também cita as aulas de filosofia e ciências humanas como lugar da educação moral. A obrigatoriedade legal do ensino de filosofia e sociologia nas escolas brasileiras é, com certeza, um avanço curricular que busca devolver ao processo educativo sua dimensão humana e humanizadora, perdida, em boa parte, durante o período da ditadura militar no Brasil. Tal medida se estende também à EPCT. Espera-se com isso que as reflexões proporcionadas no âmbito de tais disciplinas possam em muito contribuir para a formação ética. Entretanto, resta a dúvida se, como único método, esse caminho seja suficiente. Além disso, a formação ética, cuja consciência de sua urgência já se torna perceptível em muitas escolas, não deve estar reclusa estritamente a essas disciplinas. Seria como se o gestor educacional tivesse ganhado por lei uma nova gaveta onde entulhar os problemas mais escabrosos com que deve lidar na rotina da escola: – Formação ética? É lá com a filosofia! Pode parecer a alguns que a filosofia, a sociologia e as demais ciências humanas tenham oportunidades mais claras que as demais disciplinas para tratar da educação moral. É preciso em partes concordar com tal assertiva. Contudo, não são seu santuário. Se a formação ética através dessas disciplinas não se fizer de modo articulado, extrapolando os livros didáticos e as paredes da sala de aula, ela provavelmente se tornará infrutuosa.

A próxima estratégia pedagógica apontada é criação de disciplina específica que trate da educação moral. Tenha ela outros nomes similares, ética, ética profissional, ética e tecnologia, enfim, o que essa estratégia propõe é a criação de uma unidade curricular própria para tratar os temas da ética na escola. Essa abordagem também pode incorrer no mesmo equívoco da anterior, ou seja, o enclausuramento das ações em um limitado espaço-tempo desarticulado do restante da escola. Como veremos na análise dos dados desta pesquisa, essa opção é bastante comum na EPCT.

Mas a alternativa mais popular, encontramos no veio da transversalidade. Com origem mais antiga, mas concretizada a partir da reforma dos currículos das escolas espanholas, essa estratégia foi importada para o sistema educacional

brasileiro. Exposta através de documentos complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a ética como tema transversal deve atravessar o eixo principal composto pelas disciplinas convencionais. Com isso, a ideia é de que sejam problematizados os temas da ética em todas as diferentes disciplinas, que representam também distintas áreas do conhecimento. A ética, juntamente com outros temas elencados como relevantes à contemporaneidade e pertinentes ao cotidiano do estudante, perpassam todo o currículo. Há em relação a esse modelo a possibilidade de crítica quanto a real efetivação de seus propósitos. Isso porque depende de cada professor a vontade e, quando há esta última, a habilidade e o conhecimento necessários para trabalhar esses temas em classe. Em nível nacional, não existe hoje nenhum projeto consistente e abrangente o bastante que leve a cabo a formação docente para tal.

No mesmo documento que trata da ética como tema transversal, La Taille (2009) identifica outra possibilidade, a do convívio escolar. Para ele “o referido documento não se limita a analisar possíveis relações entre moral e demais disciplinas: ele dá grande ênfase à qualidade das relações sociais dentro da escola” (LA TAILLE, 2009, p. 256). Ele enfatiza a importância da práxis para o desenvolvimento da moralidade humana, chegando a afirmar que “nada substitui o exercício da vida moral, tanto do ponto de vista intelectual quando do afetivo”²⁵. É na formação ética pelo convívio escolar que surgem as oportunidades de vivência concreta da ação moral. Segundo as teorizações de Piaget, por essa via, devidamente orientada no sentido da cooperação, é que seria possível que se desenvolvesse a autonomia moral.

Nesta pesquisa, identificamos uma categoria de respostas que de certa forma se assemelha à do convívio escolar, que é a da formação ética através do exemplo. Por certo, esses dois modelos – do convívio e dos exemplos – não são abordagens idênticas, visto que o convívio escolar implica em considerar todos os membros da comunidade interna à escola, inclusive e, principalmente, os estudantes. Os exemplos, por sua vez, vêm em uma via de única mão, partindo dos professores e servidores para os estudantes, pressupondo uma relação assimétrica de poder, o que pode reforçar a heteronomia moral. Calca-se na tese de que não bastam as

²⁵ Ibid.

lições de moral da parte dos professores se não acompanhadas de ações morais condizentes com o discurso moralizante.

Por fim, é apresentada por Yves de La Taille uma última estratégia para a educação do juízo moral que é a da “escola democrática”. Não há dúvidas de que o sistema democrático de organização da sociedade, hoje, seja o mais adequado. Ressalta que isso pode se operacionalizar na escola de distintas formas e com escalonados graus de interferência dos estudantes na vida escolar. Seus métodos podem ir desde o que chama “república das crianças” (LA TAILLE, 2009), onde há um elevado grau de poder decisório na mão das crianças, passando pela prática das assembleias escolares, onde toda a comunidade escolar participa das decisões em distintos níveis da vida escolar, chegando até às menos ambiciosas assembleias de classe, onde alguns temas somente ficam a cabo dos estudantes, geralmente os que dizem respeito às questões que lhes são próprias. As assembleias, “contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (ARAÚJO, 2007, p. 51), segundo o autor citado, isso se dá porque se constituem, esses encontros, em lócus do diálogo na instituição, melhorando o trabalho e o convívio entre as pessoas.

Araújo (2007) apresenta diferentes tipos de assembleia escolar, sendo elas a assembleia de classe, a assembleia de escola, a assembleia docente e a assembleia da comunidade, sugerindo que elas podem ocorrer nas escolas de modo simultâneo. Entretanto, existem críticas a esse tipo específico de estratégia, no que tange, por exemplo, à possibilidade de que, no mau uso da democracia, se crie uma tirania da maioria, ou ainda que questões de poucos, mas não menos importantes, sejam atropeladas pelas mais votadas, ainda que se perca o verdadeiro espírito cooperativo e solidário que se pretende com a ação, ao transformar tudo em algo “votável” e não buscando um consenso. La Taille (2009) recomenda cautela no uso das assembleias “para que nelas não se introduzam injustiças, humilhações, individualismo egoísta, enfim, para que nelas não se façam presentes elementos contraditórios com a educação moral” (LA TAILLE, 2009, p. 273).

Além das estratégias expostas por La Taille e Araújo, sabemos que as escolas têm certa flexibilidade para que trabalhem suas demandas e, nesses espaços, é que frutificam outras possibilidades para a formação ética, com raios de métodos e raios de abrangência diferentes. Algumas delas, podem, inclusive,

integrar distintos métodos em um só projeto, além de envolverem a gestão, corpo docente, estudantes, familiares e comunidade em geral. Em exemplos bem-sucedidos, encontrados através da pesquisa que buscou projetos de educação em valores em escolas públicas brasileiras, já citada nos capítulos 1 e 2, vemos isso de modo mais claro.

Desse estudo, dá-se destaque a duas iniciativas, por terem sido realizadas em escolas que, apesar de não integrarem a REPCT, ofertam a educação profissional de modo integrado ao Ensino Médio. A primeira é intitulada “Vivendo as diferenças: o convívio saudável a partir da sexualidade no processo ensino-aprendizagem” (LEMOS DE SOUZA, 2013). Essa experiência foi desenvolvida pela Escola Estadual Pindorama, em Rondonópolis, Mato Grosso e envolveu toda a comunidade escolar em distintas frentes de atuação. O desenrolar do projeto se deu em três distintos momentos. No primeiro, houve um preparo junto aos professores para a atuação frente aos princípios da transversalidade. No segundo momento, os estudantes desenvolveram frentes de trabalho e projetos articulados às disciplinas. Na última etapa os estudantes realizaram pesquisas organizadas em torno de eixos temáticos, e, ao final, o conhecimento produzido foi compartilhado das mais distintas formas entre toda a comunidade escolar. Apesar dos desafios, apontados no relato da experiência, a avaliação do projeto foi positiva, tendo em vista que “não só para os alunos, mas também para os professores, foi produzido um espaço de educação em valores morais e éticos”²⁶.

Bataglia (2013), traz o relato da segunda experiência, composta por dois projetos denominados “T.E.S.E.” e “Diretor de Turma”. O primeiro, cuja sigla significa “Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional”, articula distintas metodologias, tendo por base os princípios do empreendedorismo, corresponsabilidade e protagonismo juvenil. As estratégias de que se lança mão para atingir os objetivos do projeto vão desde a inovação nos mecanismos de comunicação entre os membros da comunidade escolar, a formação continuada dos professores, teatro e música, disciplina específica também chamada T.E.S.E., entre outras. O “Diretor de Turma” é projeto trazido da educação portuguesa para o Brasil e consiste, resumidamente, na escolha de um docente com características específicas para atuar mais proximamente à turma. Ele tem parte de sua carga horária de trabalho destinada a

²⁶ Ibid., p. 34

essa função, que compreende a elaboração de um Dossiê da turma, atendimento aos pais e alunos e a atuação à frente da disciplina Formação para a Cidadania. A família participa ativamente da escola, podendo, inclusive, assistir aulas e, periodicamente, é realizado um Fórum da Família. Há ainda outra disciplina chamada “Temáticas, Práticas e Vivências”, cujo tema das aulas está sempre em consonância com o interesse dos alunos. “O ambiente construído é cooperativo, valoriza o respeito mútuo, a solidariedade, a construção da autonomia, e antes de tudo a valorização do ser” (BATAGLIA, 2013, p. 51) e por esse, dentre outros motivos, o projeto é avaliado também positivamente.

Minha prática profissional, enquanto docente na EPCT, em diversos níveis de ensino, tanto em minha atuação na disciplina Educação Física, quanto nos desdobramentos da disciplina ética, ministrados a diversos cursos, permite perceber uma série de obstáculos à implementação e concretização dos pressupostos de uma formação ética. Em primeiro lugar porque não existem políticas nacionais norteadoras para esse tipo de ação no âmbito da EPCT. Se com previsão documental, legal ou informal, tal implementação seria dificultosa, sem baliza alguma, se torna praticamente impossível. O suporte que se tem para a formação ética reside nos documentos que versam sobre a ética como tema transversal. Nesse ponto, o problema é que os pressupostos da integração aqui discutidos não integram a realidade da educação profissional de forma plena, estabelecendo-se, essa conjuntura, em obstáculo à apropriação na EPCT do que está previsto como diretriz para a educação básica.

Por outro lado, mesmo na educação básica, encontra-se na literatura uma série de críticas que apontam que o modelo vigente, o da transversalidade, não vem obtendo o sucesso esperado. Outro aspecto que se interpõe como obstáculo é o fato de que a transversalidade está atrelada à ideia de interdisciplinaridade. Em relação a isso, o que meu cotidiano profissional aponta é que, em meio a tantas outras atribuições, disciplinas, demandas, o trabalho interdisciplinar, por ser considerado muito dispendioso em termos de tempo e energia, é sempre relegado a segundo plano. Nas disciplinas de filosofia e sociologia o tema ética é conteúdo entre conteúdos de um dos semestres da primeira disciplina, que possui 45 minutos semanais para trabalhar esse e outros temas junto à turma. Isso denota as limitações de se relegar a formação ética a essas disciplinas.

Quanto ao convívio escolar como estratégia, percebo que no dia-a-dia da escola, optar por essa via de formação ética, isoladamente, seria abandonar ao acaso tal formação, com um álibi teórico-metodológico para seu previsível fracasso. Acompanho a observação de Menin (2002) sobre o *lasseiz-faire* em termos de formação ética na escola contemporânea. Cada professor intervém segundo crenças e concepções próprias, alimentadas por princípios das mais diversas ordens, religiosas ou não. Obviamente, da melhoria das relações interpessoais nos momentos extraclasse dependem os projetos de formação ética. Não se pode negligenciar tal aspecto. Mas isso deve ser planejado e executado sistematicamente.

Já no caso das Assembleias Escolares, por algum motivo escuso, que mereceria a análise de outro estudo, elas não acontecem. No câmpus onde atuo não temos assembleias discentes, nem docentes, nem com a comunidade, tampouco entre a gestão, ou seja, nenhuma reunião tem esse formato. O que se tem são Conselhos Pedagógicos em que os docentes deliberam sobre a vida acadêmica dos estudantes, reuniões de professores, que servem à disseminação de informes e reuniões com os pais para transmissão de impressões acerca do rendimento escolar aos poucos que se interessam em debater esse aspecto específico da vida escolar de seus filhos. Temos no câmpus o grêmio estudantil, o que nos situa um passo além de muitas instituições, entretanto, muito pouco atuante e sem condições de articulação com as questões que realmente importam à escola.

Sem uma política ampla que oriente a formação ética na EPCT; com propostas de transversalidade proposta pelos PCN's sem possibilidades concretas de aplicação e com tendência ao insucesso; ante a uma diversificação de propostas individuais de formação ética, seguindo o entendimento de cada professor, e confundindo mais do que formando; diante do convívio escolar pouco utilizado como tempo-espço do desenvolvimento da moralidade; diante de mecanismos escolares democráticos sufocados, seja por excessiva carga de atividades escolares, seja por desconhecimento, seja por receio da participação ativa de todos os entes da comunidade escolar por parte da gestão; o que resta?

Um pequeno ganho em minha atuação é a incorporação de disciplinas específicas que tratam da ética nos projetos de curso. Entretanto, sempre que se discute a reformulação da matriz curricular dos cursos ofertados, percebo que a

ética é impelida à berlinda. Nesses momentos, é preciso defendê-la. E mesmo sabendo que em si, enquanto proposta metodológica para a formação ética, ela não basta, não se pode deixar escapar essa pequeno feito, que considero uma vitória. Pois a partir dela se alimenta este estudo que, quiçá, sirva como base para a elaboração de uma proposta de formação ética para a REPCT que seja mais ampla, abrangente e adequada. Ante a isso, no capítulo a seguir serão expostos as orientações e procedimentos metodológicos da pesquisa e, concluído esse passo, serão discutidos os dados coletados na REPCT, no intuito de problematizar a formação ética na EPCT.

5. METODOLOGIA

Para então compreender como ocorre a Formação Ética na EPCT, urge a necessidade de conhecer onde e com que frequência ocorre, se está e como está prevista tal formação nos marcos teóricos e legais que orientam a EPCT e, por fim, compreender o que entendem por experiência de Formação Ética os gestores pedagógicos da Rede Federal de EPCT e de que forma a realizam em seus câmpus.

Cada um desses interesses enseja técnicas distintas de investigação e se diferenciam não só na dimensão técnica, mas também metodológica e epistemológica, assim como nascem de perspectivas ontológicas particulares (Esteban, 2010). Tal constatação remete à discussão sobre os paradigmas na pesquisa (KUHN, 2006). Diante da diversidade paradigmática na pesquisa educacional, identificam-se três posturas básicas que são a da incompatibilidade, a da unidade e a da complementaridade entre paradigmas (Walkers; Evers, 1988 apud Esteban, 2010). Esta última, a da complementaridade, é a comungada no presente estudo, já que tal postura, quanto aos paradigmas, “sustenta que, longe de ser incomensuráveis, são complementares, não competitivos: formas igualmente apropriadas de abordar os problemas de pesquisa” (ESTEBAN, 2010, p. 40). Assim, no intuito de complementar a compreensão, estarão integrados os métodos qualitativos e quantitativos, em uma perspectiva teórico-epistemológica de viés interpretativista.

Dentre as possibilidades de integração entre métodos, direcionamos o olhar sobre uma que nos parece mais apropriada que é a triangulação. Denzin (1989, apud FLICK, 2009) expõe quatro tipos de triangulação, sendo um desses a triangulação do método, que é possível que se dê dentro de um mesmo método ou que ocorra entre métodos distintos. Cada um desses diferentes meios de aproximação ao objeto – melhor dizendo, cada um desses caminhos – integrantes do processo de triangulação, requer também um diferente ponto de partida, seja em suas dimensões ontológicas ou epistemológicas. Nesta pesquisa, buscaremos nos aproximar do objeto de estudo pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental e pela interpretação dos dados coletados junto aos gestores pedagógicos das unidades da REPCT participantes.

Para a análise documental, os documentos utilizados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Lei que institui a Rede Federal de EPCT e cria os Institutos Federais (BRASIL, 2008b), o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o Folheto Institucional da SETEC/MEC, o documento “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a).

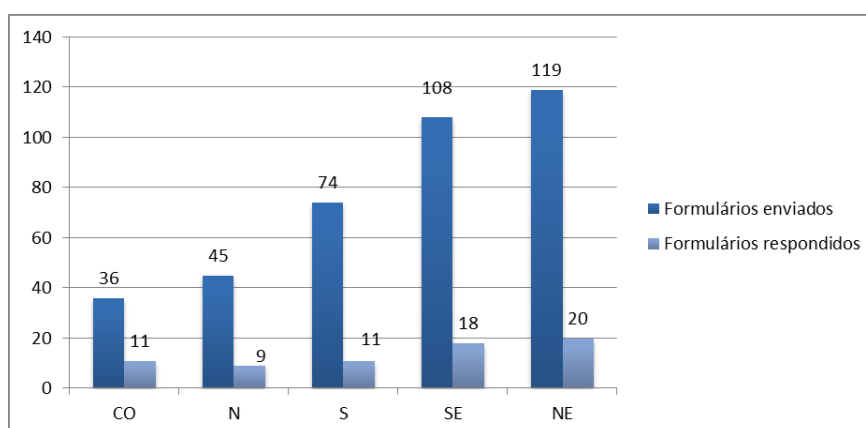
A coleta de dados junto às unidades da REPCT foi realizada através da aplicação de questionário encaminhado por correio eletrônico, utilizando a plataforma “Survey Monkey”. O questionário iniciou com uma página própria em que se apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, direcionado à pesquisa com seres humanos de natureza não médica. Aos participantes que concordaram com os termos da pesquisa, abriu-se nova página do formulário para identificação do câmpus participante. A partir disso prosseguiu-se com as 18 (dezoito) questões, sendo elas de resposta objetiva, discursiva ou ambas. Para atender ao objetivo proposto por este estudo, foram exploradas as 5 primeiras questões e a questão de número 11 (A experiência citada se relaciona aos temas ciência e tecnologia?).

Participaram da pesquisa as unidades da REPCT já implantadas, sendo excluídas as que se encontravam ainda em processo de implantação. Estas unidades são mais recentes no projeto de expansão da Rede Federal e, em algumas, conta-se apenas com o aparato administrativo, não tendo sido iniciadas as ações pedagógicas. A seleção dos participantes foi realizada tendo como base as informações disponíveis na página da Rede Federal de EPCT, complementada por pesquisa feita nas páginas da internet de cada uma das unidades.

A elaboração do instrumento de coleta de dados teve como ponto de partida a adaptação do questionário utilizado na pesquisa “Projetos bem sucedidos em Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, realizado por um grupo de pesquisadores vinculados à ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – liderado pela Prof^a. Dr^a. Maria Suzana de Stefano Menin. As adaptações foram realizadas com base em revisão bibliográfica e caracterização em função das peculiaridades inerentes à EPCT. Assim, foram encaminhados formulários de pesquisa, aos Institutos de todas as Unidades da

Federação, para que fossem respondidos por seus gestores pedagógicos (coordenadores pedagógicos, gestores educacionais, diretores de ensino, entre outras nomenclaturas atribuídas a essa mesma função). Os e-mails para envio do formulário de pesquisa foram levantados no sítio na internet da REPCT²⁷. Dessa forma, das 382 unidades identificadas, foi possível o contato efetivo com 297. No período de 18/02/2013 a 07/04/2013 houve 106 termos de consentimento livre e esclarecido preenchidos, sendo que destes, apenas um não esteve de acordo com as condições estabelecidas. Entretanto, desse número, foram considerados apenas os que identificaram seus câmpus e, entre eles, os preenchimentos válidos, o que corresponde a 69 participantes (23,2%). Desse novo número, houve pelo menos um câmpus participante em cada estado, atendendo a expectativa de abrangência territorial da pesquisa. No Gráfico 1 está representado em termos numéricos, por região, o número de formulários enviados e o número de formulários respondidos.

Gráfico 1 – Formulários enviados e respondidos por região em termos numéricos



As respostas às questões objetivas foram tabuladas e analisadas quantitativamente. Às questões de resposta discursiva, que complementam as questões quantitativas ou que são as próprias questões em si, o tratamento dado foi o qualitativo.

27

5.1. Os participantes da pesquisa

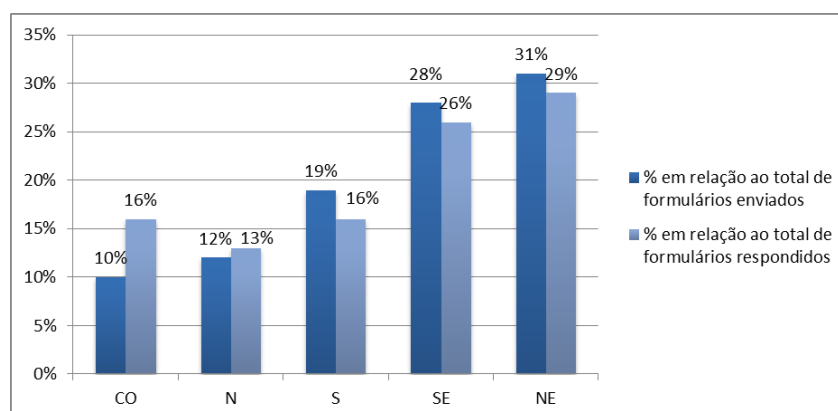
Primeiramente, é preciso esclarecer o uso do termo “participantes”, para designar os sujeitos da pesquisa. Os formulários de pesquisa foram encaminhados às instituições de ensino pertencentes à REPCT, mais especificamente às suas unidades já devidamente implantadas, ou seja, que já houvessem superado o estágio inicial de instalação, no que tange a questões estruturais que implicam em seu razoável funcionamento. Esses formulários deveriam ser respondidos pelo gestor responsável pelas questões pedagógicas do câmpus, de modo que, um único indivíduo pudesse responder com maior propriedade às questões da pesquisa. Tais questões, para o atendimento dos objetivos previamente propostos neste estudo, buscaram informações da instituição e não as representações ou concepções do indivíduo que respondeu ao formulário. Nesse sentido, não usamos o termo sujeito e sim participante, para que se diferencie entre o gestor que respondeu ao formulário e a instituição que ele representa, sendo esta última, a fonte de dados que realmente interessou à pesquisa. Obviamente, não é possível desconsiderar que as concepções e representações do gestor que representou a instituição no ato de resposta ao formulário tenham de algum modo interferido nas respostas. Seguramente interferiram. Entretanto, a distinção gestor/instituição, ocorre no foco que é dado no momento da análise dos dados.

Outro motivo para a escolha do termo “participante” relaciona-se com a nomenclatura diversificada ainda existente no âmbito da REPCT. Muito embora a Lei 11.892/08 tenha sido promulgada no intuito de estabelecer padrões nacionais para as instituições criadas ou reajustadas à Rede, a adesão não foi unânime em todos os aspectos. Assim, integram a Rede instituições ainda denominadas como Escolas Técnicas, CEFET's, Escola de Artes, entre outros, juntamente com os “novos” Institutos Federais, de modo que as subunidades vinculadas a tais organizações institucionais são denominadas como câmpus, unidades, unidades avançadas, entre outros. Para que se evitasse então a querela conceitual, foi adotada a denominação “unidades” na maior parte das designações, sendo que, onde tiver sido utilizado um de seus termos afins acima mencionado, ele tem o mesmo sentido. Ao nos dirigirmos às respostas oriundas de cada uma dessas unidades, as identificaremos como “participantes”.

O primeiro item do formulário de pesquisa teve como objetivo identificar as unidades participantes para que pudéssemos realizar, além da análise interpretativa dos dados, uma distribuição geográfica das experiências de formação ética na REPCT pelo Brasil. Como a distribuição quantitativa dos Institutos Federais nas regiões do país não é equitativa, foi necessário estabelecer uma correlação entre os formulários de pesquisa enviados e os formulários respondidos, por região, de modo que os resultados, projetados em uma perspectiva geográfica, apresentassem coerência, permitindo, a partir daí, apontamentos mais consistentes.

Dessa forma, o Gráfico 2 ilustra a relação percentual dos questionários enviados com relação ao total dos enviados e sua comparação com o percentual dos questionários respondidos em relação ao total de respondidos.

Gráfico 2 – Comparação entre formulários enviados e respondidos em termos percentuais



Verifica-se uma aproximação na proporcionalidade entre os formulários enviados e respondidos das regiões nordeste, sudeste, sul e norte, mesmo constatando-se que na região sul tenha ocorrido uma diminuição de 3%, o que não a tirou do lugar que ocupava em relação às regiões sudeste e norte. Já na região centro-oeste, a proporção é aumentada em 60% (de 10% para 16%), o que a coloca, em relação aos formulários respondidos, à frente da região norte e em mesmo patamar que a região sul.

Provavelmente a ampliação do número de participantes da região centro-oeste relacionou-se com a participação mais efetiva do IFMS, instituição a que sou vinculado como professor. Tal fato, pode ter surtido efeito sobre a adesão dos participantes à pesquisa, alterando o equilíbrio entre formulários enviados e

recebidos, entretanto, sem interferência significativa nos resultados da pesquisa. Mantém-se, portanto, certa proporcionalidade entre o número de unidades da EPCT distribuídas no país e a quantidade de participantes efetivos na pesquisa por região. Tecidas as considerações metodológicas preliminares, o próximo passo consiste na apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1. O lugar da formação ética na EPCT

Não há dúvida a respeito da necessidade de que, juntamente com o conhecimento sobre o tema, deva existir vontade entre os agentes para que a formação ética ocorra na escola. O tipo de ação educacional implantada “à revelia”, a exemplo de alguns programas governamentais de natureza generalizante, já comprovou sua tendência ao insucesso. Isso porque o fato de uma ação não contar com o consentimento de todos ou maioria dos integrantes da comunidade escolar, acaba por ser fator dificultador para a adesão comprometida de seus possíveis beneficiários, refletindo negativamente sobre os resultados da ação proposta. Essa vontade não é inata, tampouco desperta ao acaso. Surge a partir de algum conhecimento sobre a importância ou benefício advindo da formação ética e, também da consciência de que a escola é um dos agentes responsáveis por essa formação.

Esta pesquisa, então, iniciou o rol de questões de seu formulário com uma indagação cujas respostas penso poder esclarecer esses dois marcos iniciais da formação ética: se se conhece em algum grau a importância dessa formação e se acredita-se que a escola seja o/um local destinado apropriado para que nela ocorra essa formação. Assim, quando questionados se “as unidades da REPCT devem oferecer uma formação ética a seus estudantes?”, a resposta foi unânime, todos os participantes responderam sim.

Ora, se o conhecimento reunido nas unidades da REPCT sobre a importância da formação ética indicasse que essa formação tivesse resultados negativos, que não fosse benéfica ou fosse nula em termos de resultado pedagógico, então, obviamente isso contrastaria com o dado apresentado. Da mesma maneira ocorreria no caso do papel da escola como lugar dessa formação. Se nas instituições participantes se pensasse que a família, as instituições religiosas ou a própria experiência vivida fora dos muros da escola, fossem os legítimos veículos da formação ética, não cabendo à escola tal tarefa, certamente essa questão não teria sido respondida afirmativamente por absolutamente todos os participantes. Assim, independentemente dos motivos que levaram à resposta (imposição da legislação

educacional, necessidade de manutenção da ordem na escola, saudosismo em relação à Educação Moral e Cívica, etc), o número absoluto de respostas positivas aponta, em uma primeira análise, que os participantes reconhecem algum benefício e indicam a escola como lócus adequado para tal formação.

Essa resposta enseja, ainda, duas considerações adicionais. A primeira, é a de que em certa medida, há indícios de que se comunga da tese anteriormente defendida: a de que existe uma sensação generalizada de mal-estar em relação ao paradigma ético contemporâneo. Sabe-se que há muitas demandas para as escolas hoje, como a preparação para os exames vestibulares, as avaliações de desempenho da educação nacional, o preparo para o mercado de trabalho, tópicos especiais como educação ambiental, saúde, inclusão, que se desdobram na criação de muitas novas disciplinas e atividades (cursos pré-vestibulares, provões, disciplinas de empreendedorismo, português e inglês instrumentais, programas como o saúde na escola, ações de educação ambiental, aulas de LIBRAS²⁸, etc.).

No caso da EPCT, há um agravante, pois sua Lei de criação propõe que obrigatoriamente sejam desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão, mesmo no Ensino Médio. Considerando tudo isso, que evidentemente resulta em uma sobrecarga curricular e até extracurricular, acredito que cogitar a possibilidade de jogar um prato a mais ao “malabarista chinês”, ou seja, afirmar que a formação ética deva ser oferecida nas unidades da REPCT, aponta a importância que a ela conferem os gestores dos Institutos Federais.

A escola, vista como tábua de salvação da humanidade, acaba assumindo para si um sem número de atribuições, de maneira que, se não houvesse um motivo claro, um sentido indiscutível, para que a formação ética passasse a integrar seu projeto pedagógico, provavelmente teríamos respostas negativas à questão que propusemos. O mal-estar em relação ao paradigma ético, assim evidente, faz emergir a sensação de que algo precisa ser feito.

E disso vem a segunda consideração que extraio a partir dessa resposta. A de que os participantes entendem ser não só possível, mas necessária uma formação ética como resposta a essa demanda. Nem sempre se afirmou em uníssono que seria possível formar alguém eticamente. Que o digam os

²⁸ Sigla para Língua Brasileira de Sinais, utilizada na comunicação com surdos.

representantes das correntes inatistas do conhecimento, para os quais o homem nasce bom ou mau, de modo que à experiência caberia meramente dar contornos ao incorrigível. Os pensadores que trouxemos para embasar a concepção de formação ética abordada nesta pesquisa (e ainda outros, que não estão aqui contemplados) demonstram com convincentes argumentos ser absolutamente possível essa formação.

Pode-se afirmar com segurança que nem todos os participantes da pesquisa espalhados pelos IF's do país tiveram acesso à literatura sobre o tema, mas, de alguma forma, chegaram à mesma compreensão de formação ética dos autores que a creem possível. Além de passível de realização, a formação ética é entendida pelos participantes como necessária. Em suma, do unânime "sim", inferimos o mal-estar quanto ao paradigma ético, a necessidade de que se produza alguma resposta a tal situação, o entendimento de que é possível formar eticamente, de que a escola é espaço apropriado para tal e, por fim, a necessidade de que ela mobilize sua proposta formativa em função dessa empreitada.

Mas além dos motivos elencados, os participantes poderiam muito bem ter respondido afirmativamente, por conhecerem a legislação e as orientações que regem o funcionamento da educação no país. É possível que se tenha respondido afirmativamente em função de ser, a formação ética, condição da educação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9.394/96), a LDB, que se aplica, também, à EPCT. No inciso III de seu artigo 35, a formação ética é trazida como um dos elementos necessários ao "aprimoramento do educando como pessoa humana" (BRASIL, 1996).

Recentemente, foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a), como apresentado no capítulo 3. É pouco provável que esse documento tenha surtido algum efeito entre os participantes, visto que ele não foi citado em nenhuma das respostas, provavelmente por ser ainda um conjunto de orientações muito novo. O documento define, entre outros aspectos, os princípios norteadores, objetivos, finalidades e orientações quanto à organização curricular da EPCT, de modo que, havendo previsão de formação ética no âmbito da educação profissional, certamente aí deveria estar evidenciada. Na resolução, há referência à ética em cinco de seus artigos, sendo que em um deles, ela aparece em dois

incisos. Contudo, em nenhum deles há referência à formação ética, diferentemente da LDB. Em um primeiro artigo, aparece como princípio norteador da EPCT, na forma do “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional [...]” (BRASIL, 2012a). Ora, respeitar os valores éticos da educação nacional, de forma alguma, sugere diretamente que se deva desenvolver uma formação ética junto aos estudantes.

Na entrada seguinte, aparece como integrante do núcleo politécnico comum, vinculado ao eixo tecnológico, de modo que os fundamentos éticos, nesse núcleo, devem alicerçar “as tecnologias e a contextualização do mesmo **[eixo tecnológico]** no sistema de produção social” (BRASIL, 2012a, **grifo nosso**). O artigo seguinte versa sobre os currículos da EPCT. No inciso de número III, diz-se que devem ser proporcionados “recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática”²⁹. Tanto neste item, como no anterior, quando se fala em ética, a relação direta que se estabelece é com a profissão a ser exercida pelo egresso.

O inciso VI, do mesmo Artigo, diz que se deve proporcionar fundamentos de ética profissional (entre outros fundamentos, de outras áreas). Isso vem reforçar a tese de que a grande questão é a formação profissional, como se o estudante do Ensino Médio que optasse por cursá-lo de modo integrado a uma formação profissional não fizesse jus à mesma formação humana que se busca pela educação convencional. As duas outras referências à ética, que aparecem nos art. 17 e 18, dizem respeito ao compromisso ético da instituição educacional em relação ao perfil profissional e as demandas profissionais de cada região em que o curso se insere.

Diante disso, crepita a dúvida sobre o entendimento que se tem nas entrelinhas a respeito do egresso dos cursos da EPCT. Não estaria sendo reforçada a dicotomia entre dois tipos de formação, humana e profissional? Ou, mais profundamente, entre a formação de dois tipos de ser humano, o trabalhador técnico, a mão-de-obra, em oposição ao que tem acesso a uma educação mais ampla, que viabiliza, inclusive, sua circulação em continuidade pelo âmbito da formação acadêmica, posteriormente? Até que ponto a EPCT, com esses traços

²⁹ Ibid.

reminiscentes, pode se afirmar como aquela que vem para superar as injustiças, as incongruências dos antigos modelos de Educação Profissional? Fica claro que não basta anunciar-se como novo modelo, apenas. É necessária uma profunda e comprometida reforma no pensamento por parte daqueles que participam mais ativamente das discussões sobre a EPCT e que acabam com maior ou menor interferência, influenciando em seus rumos. Do contrário, estamos sujeitos a experimentar sempre mais do mesmo.

A Lei de criação dos Institutos Federais, 11.892/08, não altera esse quadro. Nela não há nenhuma referência explícita à formação ética de seus estudantes. Na Seção II, Art. 6º, a Lei dispõe sobre as Finalidades e Características dos Institutos Federais. Apresenta como projeto de formação: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008b).

Decerto se fez necessário deixar muito clara na Lei a diferenciação entre a EPCT e a escola convencional e, por isso, compreende-se a ênfase dada à atuação profissional, com foco no desenvolvimento socioeconômico, em detrimento da formação humana integral onde se vislumbra uma melhor acomodação para a formação ética. Nesse caso, a Lei parece mais atenta a demarcar um espaço identitário que a propor os princípios de seus processos pedagógicos. Ou o contrário, no caso de que o que apresenta como finalidade seja a própria inspiração para que se desenvolvam os processos pedagógicos. Estaríamos aí diante de um quadro mais dificultoso para a reflexão sobre a formação ética na EPCT. A educação profissional no Brasil, assim como outras modalidades educativas, constitui-se em lugar de permanente embate político-ideológico, em que posições de poder estão em disputa e onde a sanção de leis, resoluções, diretrizes e outros dispositivos normativos representa a demarcação dessas posições.

Em contrapartida, no último inciso, o IX, dentre as finalidades vemos um aceno em direção à uma preocupação ética, mas de modo indireto, pois está voltada a uma temática bastante estrita: “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008b). Com isso, os Institutos Federais passam a ter que

articular sua produção científica e tecnológica às questões ambientais. Essas questões vêm adquirindo importante destaque nos últimos anos, constituindo-se em assunto capaz de mobilizar populações globalmente. O apelo à defesa do meio ambiente é bastante forte e sua propagação no ambiente escolar é obrigatória, a exemplo do que dispõe a legislação sobre a educação ambiental.

Mas a formação ética não deve se edificar tendo somente esse pilar como sustentáculo. Quando falamos em desenvolvimento científico e tecnológico, a primeira implicação que nos vem à mente são os efeitos nefastos que os avanços nessa área podem gerar ao meio ambiente. Entende-se que a educação moral deve estar alinhada a assuntos contingentes e dotados de certa urgência em sua resolução, mas as implicações éticas decorrentes das aplicações da ciência e tecnologia não estão restritas a esse aspecto. Dizem também respeito a como o homem se relaciona com o mundo (não só com o planeta) e com o outro.

A educação moral não serve para internalizar normas corretas, mas para aprender que as normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade do indivíduo, o respeito ao meio ambiente, e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas. (GOERGEN, 2001, p. 153)

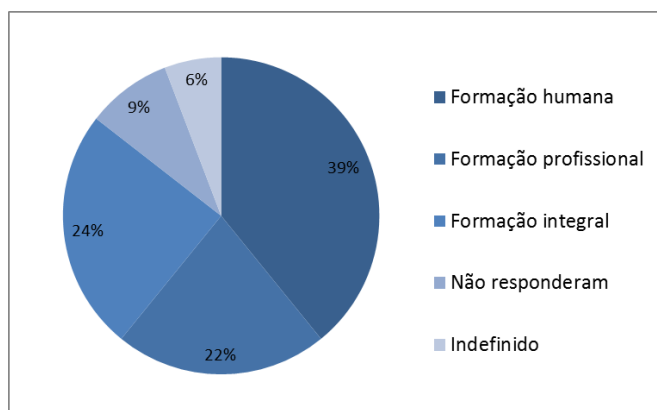
Como bem coloca Goergen (2001), convivência, dignidade e respeito são também possibilidades do desenvolvimento humano que podem ser fomentadas pela escola. A restrição da abordagem ética à questão ambiental, explícita na Lei 11.892/08, possivelmente vem ao encontro do atual enaltecimento dos conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Eles figuram no ideário comum positivamente, de modo que não é infrequente empresas esforçarem-se por associar suas marcas a tais ideias. Quanto a isso, cabe uma analogia ao que diz Comte-Sponville (2011) acerca do interesse do capitalismo em apropriar-se da ética com o fim utilitarista de maximizar lucros. Ocorre o mesmo com a sustentabilidade. Afora isso, há diversas críticas quanto ao uso desses termos em conotações enviesadas, a exemplo do que apresenta Boff (2012) em “Sustentabilidade: o que é – o que não é”. Resta a desconfiança acerca dos reais propósitos da EPCT, quando propõe em sua Lei fundamental apenas a vertente ética emergente no discurso do empresariado. Dessa forma, entende-se a inclusão desse aspecto na Lei sob três

facetar. Uma, de que reconhecidamente representa um avanço na defesa do meio ambiente, o que, em si, é positivo; mas também que é preciso cautela quanto às verdadeiras razões para que este tema esteja em voga na atualidade e, conseqüentemente, destacado na referida legislação; e outra, que os dispositivos legais que versam sobre a EPCT carecem de um enriquecimento em se tratando de formação ética, já que não só o meio ambiente é atravessado por questões éticas.

Mesmo não havendo em dispositivos legais específicos a previsão da formação ética, tampouco um programa que delinear ações para sua efetivação, chama a atenção o fato de que em todos os gestores das unidades participantes da pesquisa tenham estendido à EPCT a responsabilidade pela oferta dessa formação. O que daí se deduz é que, se não há previsão ou programa consistente para a formação ética na EPCT, ela ocorre segundo critérios próprios, criados em cada uma de suas unidades, de maneira isolada, não sistematizada, segundo parâmetros estabelecidos de modos mais ou menos democráticos, enfim, sem qualquer parametrização, mesmo que mínima.

Assim, ao responder por que pensam que a formação ética deveria ser ou não ofertada pelas unidades da REPCT, as razões apresentadas foram diversas, como se poderia esperar. Todos os que se manifestaram fizeram menção a um fim da educação que estaria sendo cumprido com a oferta da formação ética. Assim, as respostas foram agrupadas segundo as seguintes categorias: a) formação humana; b) formação profissional; e c) formação integral. Houve participantes que não responderam e, outros, cuja resposta não pôde ser classificada em nenhuma das categorias, pois não ofereceu recurso suficiente para tal, dada a pouca e/ou desconexa informação apresentada.

Gráfico 3 - Por que a formação ética deve ser ofertada pelas unidades da REPCT?



Vê-se no Gráfico 3 que os que atribuem a importância da oferta da formação ética à dimensão humana da formação educacional correspondem a 39% do total, ou seja, 27 das unidades participantes. Os que atribuem tal importância à formação para a atuação profissional são 22%, o que corresponde a 15 unidades. Já os que compreendem que seja devida à necessidade de que os Institutos Federais promovam uma educação integral são 24%, correspondendo a 17 participantes. Dentre todas, 6 unidades não emitiram resposta a este item (9%) e 4 responderam de maneira indefinida, não sendo possível categorizá-las (6%).

Formação humana, para fins deste estudo, não se confunde com formação integral. Muito embora para alguns pensadores em educação estes conceitos se entrelassem ou, mesmo, sejam sinônimos. Essa distinção é necessária justamente por tratarmos aqui de uma modalidade específica de educação, que é a EPCT. A formação humana, então, aqui é definida como aquela inspirada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – anteriores à Lei de criação dos Institutos Federais – que visam a formação plena do indivíduo como ser humano. Nesta, a formação ética seria compreendida como formação para a vida, para os relacionamentos entre as pessoas, para uma melhor convivência, para a participação social e política, para a cidadania. De modo geral, a formação humana, no sentido que adotamos aqui, pode ser resumida pelos esforços educativos voltados ao preparo do indivíduo para a vida, sem menções explícitas à dimensão profissional.

Algumas respostas indicam mais claramente o teor comum desta categoria:

Participante 3 – *Primeiramente, porque os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que a educação escolar deve propiciar o aluno a compreender a cidadania como participação social e política além de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva diante de situações conflituosas, isso automaticamente implica em ética e cidadania. A instituição educacional tem papel relevante na formação ética e de cidadania, visto a extensão da transformação da educação na vida dos alunos.*

Participante 39 – *Um dos objetivos dos IF's é o aprimoramento da cidadania plena na vida em sociedade. A ética é um componente fundamental da sociedade brasileira atual.*

Participante 50 – *Devido a necessidade de formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de construir uma nova sociedade baseada nos valores humanos: Paz, Justiça, Solidariedade, Não-Violência, Verdade.*

Participante 66 – *Como ninguém nasce cidadão, a ideia de participação social precisa ser permanentemente construída. Há vários caminhos para ensinar normas, valores e atitudes passíveis de (re)organizar as relações para uma convivência justa. O trabalho educacional que mobiliza conteúdos atitudinais precisa estar nas ações cotidianas e fazer parte dos objetivos de aprendizagem.*

O fato de que a maioria dos participantes tenha indicado a formação ética como integrante do projeto de formação humana nos Institutos Federais, permite tecer algumas considerações. A primeira delas é que há uma evidente preocupação em se reforçar a ideia de uma educação não-instrumentalizante. A relevância da dimensão humana do processo educativo está evidente nesse discurso, em detrimento de um entendimento de ser humano cuja sina seja tornar-se essencialmente produtivo, como condição de sua existência. Esse tipo de afirmação vai justamente em direção oposta ao que as Diretrizes Nacionais e a Lei que cria os Institutos Federais deixam claro.

O apelo a princípios explícitos nos PCN's, como o fez o participante 3, aponta a importância que esse instrumento tem na formação de concepções sobre educação por parte dos educadores. Encontra-se aí um indicativo de sucesso na propagação e alcance desse instrumento orientador das práticas educativas no país.

Por outro lado, sendo evidente a existência de características distintivas da EPCT em relação à educação oferecida pela escola regular, destaca-se aí a falta de diretrizes específicas para a EPCT que deem conta de suas peculiaridades, como por exemplo, o direcionamento às questões do mundo do trabalho e as demandas por ciência, tecnologia e inovação que são tão veementemente instigadas em seus projetos de formação.

Como formação profissional – ou formação ética como parte integrante da formação para a atuação profissional –, classificamos todas as respostas que apontaram estritamente para a importância da ética no campo do trabalho. Fica evidente nessa compreensão que, para esses Institutos, pensa-se que seu papel seja estritamente preparar profissionais para o mercado de trabalho. A formação ética, nesse caso, teria a função de balizar as relações laborais, de conduzir a comportamentos adequados e desejados pelo mercado de trabalho, contribuindo para a formação do perfil profissional mais adequado às expectativas sociais no que tange ao bom desenvolvimento da economia.

Alguns exemplos de falas que mostram o entendimento da ética como formação profissional:

Participante 22 – Como sairão direto para o mercado de trabalho, é muito importante que esses jovens já estejam prontos também neste quesito.

Participante 28 – A ética deve ser um dos princípios balizadores da atuação profissional.

Participante 34 – Formamos profissionais e se não contemplarmos uma formação ética durante o processo educacional o que poderemos esperar desses profissionais?

Participante 40 – Não só aos estudantes, mas principalmente aos servidores e em especial aos docentes. Observo com frequência [sic] a falta de formação ética por parte dos servidores, creio que esse seja o primeiro passo antes de pensar nesta formação para o corpo discente.

Participante 54 – *Porque os técnicos, tecnólogos e professores que os Institutos Federais estão formando precisam ter uma formação ética, tendo em vista que vão trabalhar com recursos humanos.*

Tais respostas assumem sentido diferenciado daquelas que prezam pela formação humana. Isso porque privilegiam a dimensão profissional, evidenciando o enfoque no atendimento às demandas do mercado e na ética como comportamento desejável para o mesmo. A Lei 11.892/08 é nebulosa acerca da questão ética e da inclinação ao atendimento às demandas do mercado de trabalho, como já discutido. Nos comentários à referida Lei, publicados por Pacheco (2011), percebe-se a tentativa de dirimir esse problema. Logo de início, o ex-Secretário de Educação Tecnológica esforça-se por contrapor o projeto de Educação Profissional atual aos anseios das políticas neoliberais globalizantes. Ele aponta que o Brasil ainda luta para se desvencilhar dos problemas gerados por vinte anos de privatizações e tonifica o discurso ao dizer que um projeto democrático e construído coletivamente não pode se curvar a interesses particulares. Isso fica muito claro quando afirma: “Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2011, p. 7). Ocorre que, mesmo discutido por textos complementares à Lei, o dispositivo legal traz em si sinalizações diferentes, que apontam direções mais vinculadas a uma educação instrumentalizante que humanizadora.

Ao contrário do que geralmente pensamos, em nome de uma mesma palavra, ética, podem ser levantados argumentos completamente antagônicos. A exemplo, o pensamento de Paulo Freire nos auxilia a distinguir duas éticas: a ética neoliberal de uma ética universal do ser humano. Ele elucida esse dilema dizendo que nós, “educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. (FREIRE, 1996, p. 9). A sinalização no sentido de que a essa ética estritamente voltada ao interesse profissional tem sido cunhado lugar importante nos projetos de alguns dos Institutos Federais, indica o nível incipiente das discussões acerca desse tópico, assim como a ausência de uma discussão sólida no campo das políticas educacionais para a EPCT.

A resposta do Participante 54 é bastante interessante ao exemplificar esse tipo de formação ética. Nela está implícita uma dicotomia clara entre tipos de formação, que se torna mais evidente no esforço que o participante investe em deixar claro que técnicos e tecnólogos formados pelos institutos também trabalham com recursos humanos e, nesse caso, precisam da formação ética. Talvez seja uma forma de raciocínio transitória entre uma compreensão puramente tecnicista e outra, já com elementos da concepção de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Mesmo assim, não deixa de evidenciar a cisão entre esses dois universos. Na perspectiva apontada pelo participante 54, a ética parece ser necessária à dimensão profissional tão somente porque nela os futuros trabalhadores se depararão com situações em que terão que lidar com recursos humanos, ou seja, no trato com pessoas. Isso exclui um entendimento da ética em um âmbito mais amplo, como condição para que o indivíduo veja e atue no mundo de forma crítica e reflexiva, tanto no que tange às questões próprias do mundo do trabalho – em uma perspectiva macro – como no que tange ao seu papel diante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e aos rumos a que esse desenvolvimento pode nos levar enquanto humanidade.

O participante 40 apresenta um matiz destoante dos demais em sua resposta. Para ele, a formação ética é antes de tudo essencial no campo profissional, contudo, se refere ao profissional da educação, aos docentes e demais servidores envolvidos com a tarefa educativa. Coloca isso como primaz antes mesmo de que se pense na formação ética para os discentes. Com isso, acrescenta em sua análise da oferta da formação ética um componente importante que é o da formação docente para a atuação em projetos de formação ética. É possível que haja aí um julgamento do comportamento – se ético ou não – dos colegas de trabalho e subordinados. Não se pode negligenciar o fato de que o formulário de pesquisa foi endereçado aos gestores pedagógicos das instituições e que, certamente, suas falas estão perpassadas pelos conflitos oriundos da relação entre gestores e seus subordinados. Segundo ele, então, se um profissional da educação não tem um comportamento que, para a gestão, seria um comportamento ético, tampouco ele poderá atuar na formação ética de um futuro profissional – mesmo que em outro campo de atuação.

Por fim, a formação integral é entendida como aquela que articula as duas dimensões formativas acima expostas. Nessa perspectiva, que se aproxima conceitualmente das discussões sobre a ideia de integração na EPCT (RAMOS, 2008), a dimensão do trabalho é considerada como integrante do processo formativo, mas, para além disso, dadas as características específicas da EPCT, é preciso que estejam em perene processo de articulação com outras dimensões educacionais. Por essa perspectiva, a da integração, a formação ética aparece como elemento fundamental para que se concretize a articulação entre formação humana e profissional.

Assim, dos participantes, 17% atribuiu a necessidade da oferta de Formação Ética na EPCT ao entendimento de que essa formação é elemento necessário para uma formação integral, ou integrada. Vejamos algumas respostas que indicam isso:

Participante 2 – O Profissional atual precisa além da formação profissional da formação humana e ética. Pois, não queremos formar meros apertadores de parafusos.

Participante 41 - Respondo afirmativamente a esta questão porque penso se tratar de um princípio inerente à atuação profissional e ao próprio processo de subjetivação dos estudantes. Abordar valores morais e discutir sobre a ética no espaço educativo, de modo a contribuir para a compreensão dos fenômenos sociais e científicos sobre o prisma da responsabilidade social, é, na minha opinião, um importante exercício, especialmente nos dias atuais, em que se observa uma mobilidade acentuada de valores.

Participante 55 - A ética faz parte da formação do ser humano. Um professor ao entrar na sala de aula ministra conteúdos específicos (conteúdo da Disciplina que leciona) e não-específicos (atitudes, valores e habilidades) que fazem parte da formação do ser integral.

Participante 60 - Não basta qualificar profissionais em suas áreas técnicas de atuação no mercado, mas acima de tudo ensinar conteúdos que perpassam a formação de valores humanos, sociais e acima de tudo na ética profiossinal [sic].

Participante 64 - A Educação Profissional que deve ser ofertada aos alunos atualmente, deve ser pensada em uma formação integral do indivíduo [sic], e não

mais no preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, partindo desse pressuposto, não existe formação integral sem abordagem ética.

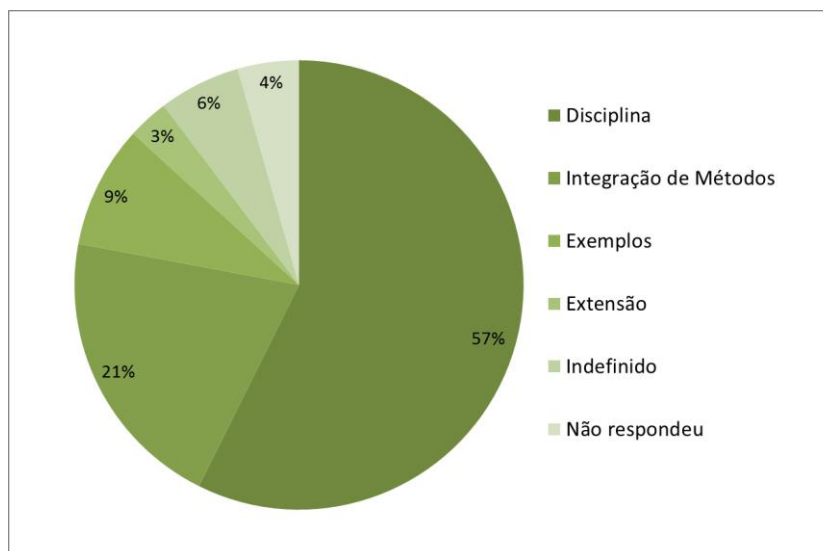
Esse tópico ilustra a emergente questão no âmbito da EPCT que é a da integração. Muito embora o conceito de integração não esteja expresso na Lei 11.892/08, sua discussão fica mais visível nos documentos de nível mais teórico, como o Documento Base para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2007) que precedeu a promulgação da Lei citada, entretanto, parecendo não a ter influenciado tanto.

6.2. Os métodos da formação ética na EPCT

Como visto, há unanimidade sobre a necessidade da oferta da formação ética na EPCT. Quanto às razões para que essa oferta ocorra, já não vemos tanta homogeneidade nas respostas. A diversificação nas respostas se amplia, porém, quando questionamos: “como essa formação deve ocorrer?”.

Na análise dos dados foram encontrados 4 grupos básicos de respostas, algumas, dando margem a subcategorias. Esses grupos são: a) abordagem curricular (disciplinas); b) exemplos dos servidores; c) ações de extensão; e d) integração de métodos. Além dessas, algumas respostas não puderam ser categorizadas por oferecerem informação insuficiente e/ou desconexa e, outros participantes, não responderam à questão.

Gráfico 4 - Como deve ocorrer a formação ética na EPCT?



O Gráfico 4 mostra a expectativa dos participantes sobre como pensam que deva ocorrer a formação ética na EPCT. Neste tópico não trato necessariamente sobre como são de fato desenvolvidos os projetos de formação ética nos Institutos, mas sim, sobre como pensam, os gestores, que o mesmo deveria ocorrer. Ficamos na esfera do ideal, que geralmente não condiz com a realidade no interior da escola, entretanto, em alguns casos podendo concorrer com esta.

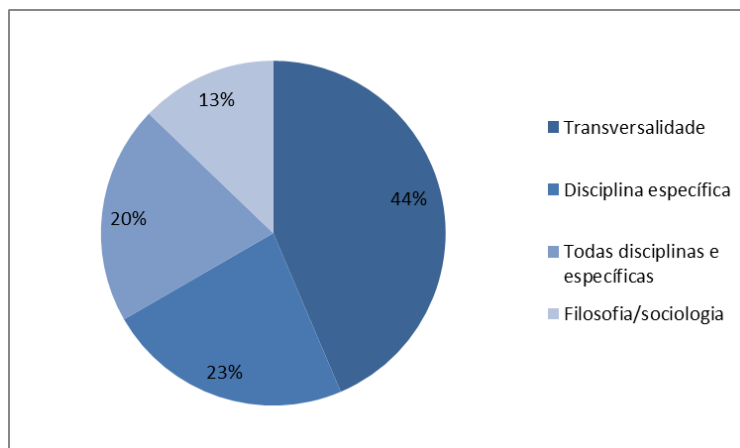
Assim, 57% (39) entendem que a formação ética deva se dar relacionada de algum modo ao currículo, através de disciplinas. 9% (6) entendem que a formação ética deve ocorrer através de exemplos dos servidores, sendo eles docentes ou não. 3% (2) entendem que deveria ocorrer por meio de atividades de extensão, como palestras ou cursos. Por fim, 21% (14) que os projetos de formação ética deveriam integrar mais de um método, incluindo os citados em outras categorias. 6% (4) responderam de modo indefinido e 4% (3) não responderam.

Pensar a formação ética por meio das unidades curriculares ou disciplinas em princípio remete a um modelo escolar tradicional, transmissionista, em que a compreensão de desenvolvimento do juízo moral, via de regra, não corresponde à perspectiva trazida como subsídio para embasar o presente estudo. Contudo, vêm-se nesse grupo de respostas algumas nuances que as diferenciam entre si e podem

dar uma melhor ideia do quanto se aproximam de um ou outro entendimento sobre educação moral.

Nesse caso, dentro da categoria disciplinas, há subcategorias para acomodar as distintas compreensões, conforme o Gráfico 5, mostrado abaixo:

Gráfico 5- Abordagens curriculares para a formação ética



O gráfico 5 mostra que, do total de 39 participantes que apontam que a formação ética deva ocorrer por meio de uma abordagem curricular, 44% (17) entendem que deva ser de modo transversal, 23% (9) através da criação de uma disciplina específica que trate do tema, 20% (8) pensam que a formação ética deve ser trabalhada em todas as disciplinas e também pela criação de uma disciplina específica e, 13% (5) que ela esteja presente em todas as disciplinas, mas, de modo particular, nas disciplinas de filosofia e/ou sociologia.

Os 17 Institutos que indicaram que a formação ética deva ocorrer de modo transversal correspondem não só à maioria dentro da categoria das disciplinas, como também à maioria absoluta, em relação a outras formas de se compreender a formação ética na EPCT. Sabe-se que o usual em toda a educação básica, seguindo as orientações que acompanham os Parâmetros Curriculares Nacionais, é que a ética, juntamente com temas como pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, sejam trabalhados através da perspectiva da transversalidade. Ilustram essa ideia os seguintes participantes:

Participante 29 – *Com conteúdos transversais, destacando valores humanos e éticos [sic].*

Participante 34 – *Primeiramente deveremos promover capacitações entre todos os docentes das mais diversas áreas do conhecimento, pois o processo de formação ética perpassa por questões individuais e questões institucionais. É preciso considerar que a formação ética nem sempre está atrelada a formação profissional, sendo assim, torna-se necessário que a Instituição comungue de processos, procedimentos e condutas partilhadas no coletivo e ratificadas por todos. Em segundo lugar é preciso incorporar discussões e ações em todas as disciplinas de forma transversal.*

Participante 41 – *Essa formação deve ter um caráter de transversalidade curricular, posto que, na minha opinião, a ética, traduzida em uma única disciplina, não consegue obter a ressonância necessária à vivência e ao esclarecimento intelectual / pessoal entre o alunado e a comunidade escolar, como um todo.*

Participante 60 – *Ela precisa estar presente em todas as disciplinas, como tema transversal, já previsto nos parâmetros curriculares.*

No trabalho de Piaget já era possível identificar os germes da transversalidade. Inclusive, em crítica a esse método, apresenta uma defesa das lições de moral, ao dizer que, quando o tema é deixado a cabo do próprio professor para que em sua disciplina encontre meios de trabalhá-lo, corre-se o risco de que tal tarefa acabe sendo sistematicamente protelada:

“[...] uma objeção frequentemente feita é a de que se não se der mais lições de moral, esta corre o risco de não aparecer em nenhum outro lugar: cada professor, levado por sua própria matéria, deixa para mais tarde o cuidado de extrair a significação humana e o ano se passa sem discussões morais.” (PIAGET, 1930-1996, p. 18).

A proposta de transversalidade surgiu de forma contundente na educação brasileira a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em documento que trata da apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1997). Essa proposta educativa tem forte inspiração em experiências da educação espanhola e surge como resposta a um modelo educacional tradicional que se organiza de forma disciplinarizada, a

partir de uma concepção de conhecimento compartimentalizada. Desde a Antiguidade Clássica, na Grécia, que o modelo de organização do conhecimento de modo disciplinar vem sendo disseminado e, a escola, a favor ou contra sua vontade, acaba reproduzindo-o, propagando-o.

Os PCN's trazem fortemente a noção de cidadania como norteador de seus princípios e, no intuito de alcançar o seu objetivo, que é o próprio desenvolvimento da cidadania, propõem uma virada de ordem epistemológica e, por conseguinte, metodológica na educação nacional. Os temas transversais entram então como possibilidade de se ampliar o leque de conhecimentos dos estudantes, transpassando as ementas das disciplinas tradicionais³⁰, como português, matemática, química e física, por assuntos que integram o universo cotidiano dos estudantes. Essa proposta reorienta o sentido da educação e, no caso de conteúdos tradicionais que em muito se distanciam da realidade dos estudantes, acrescenta-lhes um sentido. Assim, a ética – assim como os outros temas – passa a atravessar os conteúdos de disciplinas em que antes essa confluência pensava-se inimaginável.

Tal abordagem traz uma inovação (embora seja uma proposta relativamente antiga), ao pensamento educacional. Em seu cerne, a ideia de transversalidade é uma saída para questões profundas como a migração do pensamento organizado em saberes estanques e hiperespecializados para uma compreensão de pensamento e mundo complexos; põe em xeque algumas concepções sobre o que é o conhecimento; resolve questões de ordem epistemológica na educação, ou seja, a educação passa a acompanhar as descobertas mais recentes das ciências humanas sobre “como conhecemos”; e, por fim, também, resolve questões de natureza mais corriqueira, evitando um inchaço da “grade curricular”, possível consequência do acréscimo de novas disciplinas para abordar, cada uma, um dos tópicos da transversalidade.

³⁰ A expressão *disciplinas tradicionais* é utilizada neste estudo para identificar aquelas que, na escola contemporânea, “formam sua estrutura curricular, ou o que podemos chamar de ‘eixo vertebrador do sistema educacional’” (ARAÚJO, 2003, p. 48). Seriam elas a matemática, línguas, ciências, história, artes, educação física, etc. Na proposta dos temas transversais, conteúdos como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, atravessam esse eixo.

Entretanto, como as disciplinas tradicionais ainda são o eixo vertebrador, atravessado pelos temas inerentes ao mundo contemporâneo, a importância dos temas transversais frente às demandas curriculares cada vez maiores, fica diminuída. Como geralmente também não são postos de forma explícita em planos de ensino, ementas e projetos pedagógicos de curso, tampouco há efetiva formação docente para o trabalho nessa perspectiva, também não há formas eficazes de controle do trabalho com os temas transversais. Na escola, segundo as experiências que me foram proporcionadas pela carreira docente até então, o que percebo é que a escolha sobre trabalhar ou não com os temas transversais fica a cargo, única e exclusivamente, do professor. Claro, o professor passará a cogitar desenvolver um trabalho na perspectiva da transversalidade desde que seja cumprida toda a carga de conhecimentos tradicionais exigidas pelo currículo – aqueles que as avaliações institucionais tanto cobram e que são fundamentais para que o nome da escola se eleve ao ter uma boa quantidade de estudantes ingressando em cursos superiores.

Se esses temas são realmente tão importantes à vida dos estudantes hoje e, se de fato a escola deveria estar comprometida com essas questões, as orientações contidas na “apresentação dos temas transversais” são insuficientes para o sucesso dessa proposição. Menin (2002) constata o *lasseiz-faire* em termo de valores na escola. Realizada da maneira como tem sido, a transversalidade não contribui em nada para que esse paradigma seja rompido. Ao contrário, a frouxidão com que apenas sugere a discussão ética em sala de aula somente reforça seu caráter arbitrário. Não há como saber se a ética é realmente discutida em sala de aula, tampouco se há mecanismos claros de avaliação sobre de que maneira isso é trabalhado com os estudantes.

É possível, porém, que na abordagem da ética pela transversalidade, alguns professores o façam de um modo em que o estudante possa experienciar situações em que atue de forma ativa, crítica e reflexiva diante de vivências morais concretas e/ou que se deem em um ambiente cooperativo, portanto, favorável ao desenvolvimento de sua autonomia moral. Entretanto, não há meio de se garantir isso, caso a escola não esteja comprometida com um projeto global de formação ética.

A questão da avaliação da formação ética na perspectiva da transversalidade é também bastante espinhosa. Penso que devam haver instituições de ensino que

verifiquem, no sentido de olhar para suas práticas com o intento de aperfeiçoá-las, como são trabalhados os temas transversais em cada uma das disciplinas. Entretanto, se isso ocorre, seria isoladamente. Caberia que novos estudos se debruçassem sobre tal questão. O que podemos alcançar com este estudo e o que nos interessa aqui é o fato de que não há avaliação sistematizada para a educação nacional acerca da formação ética. Ou seja, se há como avaliar o desenvolvimento moral na escola, com certeza, não é através do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, ou outros mecanismos de avaliação que isso ocorre.

Passemos a outra possibilidade apontada no âmbito da REPCT para a formação ética que foi a inserção, na grade curricular dos cursos técnicos de nível médio, de uma disciplina específica para trabalhar o tema, sendo ela denominada ética ou possuindo alguma nomenclatura similar. Do total de participantes, 23% (9) pensam que a formação ética deve ocorrer dessa forma. Vejamos algumas das falas representativas desse item:

Participante 17 – *Poderia ser ofertada na modalidade EAD, com aulas gravadas e atividades on-line.*

Participante 59 – *Inserir a disciplina "ÉTICA OU SIMILAR" nos cursos, abordando: - Leitura de textos literários; - Apresentação e análise de dilemas morais; - Participação de estudantes na gestão da vida coletiva; - Leitura crítica de textos que tratam de direitos fundamentais; - Atuação em trabalhos voluntários; - Etc.....*

Participante 61 – *Acredito que deva existir uma disciplina que trabalhe esses valores. Hoje, principalmente as disciplinas da área de Humanas acabam trabalhando aspectos éticos, mas seria interessante uma disciplina que trabalhasse de forma interdisciplinar com as demais questões de ética e valores.*

Participante 65 – *Em forma de componente curricular.*

A inserção de disciplinas que trabalhem especificamente com o tema ética não consta na proposta de Diretrizes Curriculares para a EPCT (PACHECO, 2012). Tampouco nas próprias Diretrizes há referência à criação de disciplinas desse tipo. Essa alternativa denota uma grande preocupação com a inserção da ética no currículo pelos participantes. E, de certa forma, se pode deduzir que, pensando assim, tenta-se garantir que tal conteúdo esteja de fato presente na formação dos

estudantes. Entretanto, retomo a discussão sobre a compartimentalização dos saberes, que, tomada a cabo, finda por inserir mais uma “gaveta” do conhecimento no grande armário do saber. Ao contrário de uma abordagem interdisciplinar, ou, de modo mais ousado, transdisciplinar, a ética seria mais um entre os componentes curriculares, postos de maneira delimitada como mais uma disciplina integrante do grande rol a ser enfrentado pelos estudantes da REPCT.

Os Institutos Federais oferecem cursos em várias modalidades. São cursos superiores em tecnologia, licenciaturas, engenharias. Já no nível médio, a oferta se dá nas modalidades subsequente (formação técnica após o ensino médio concluído), concomitante (formação técnica ofertada àqueles que cursam o ensino médio regular em outra instituição) e, sobretudo, integrada (que articula disciplinas da formação técnica e ensino médio regular em um mesmo currículo). Nestes, são acomodadas as disciplinas dos chamados núcleos específico e comum, sendo as de característica técnica específica pertinentes ao primeiro e as tradicionais (português, educação física, etc.) correspondentes a este último núcleo. Nessa modalidade de curso, então, vemos grades curriculares com 15 ou mais disciplinas por semestre, distribuídas aproximadamente em pelo menos 200 dias letivos obrigatórios o que aponta que a inserção de mais disciplinas representa a possibilidade de sérios prejuízos tanto quanto ao ensino-aprendizagem quanto à organização escolar como um todo.

A terceira categoria traz aqueles que pensam que a formação ética deve conter as duas categorias apresentadas acima, ou seja, deve estar em todas as disciplinas e, também, contemplada em uma disciplina específica. Vejamos algumas respostas que ilustram esse item:

Participante 12 – Como disciplina específica e inserida de forma contextualizada no programa.

Participante 33 – Atualmente temos elementos curriculares específicos de Ética Profissional, mas acredito que em todos os elementos a ética pode ser discutida.

Participante 55 – Ensinamos e aprendemos a todo momento. O professor deve aproveitar o período que está com o aluno. E não vejo problema algum que se tenha

uma disciplina de ética ou que a ética faça parte de um tema abordado por alguma disciplinas.

Participante 64 – Como componente [sic] curricular dentro do núcleo diversificado e também como tema transversal, ou seja sua abordagem deve ocorrer em todas as disciplinas. Ressalto, que os nossos PPCs já seguem esse modelo.

Nestes câmpus, a discussão sobre se deve haver componente curricular específico para a ética ou se ela deve ser trabalhada em todas as disciplinas é resolvida pela compreensão de que a abordagem da formação ética deve considerar essas duas possibilidades, concomitantemente. É um entendimento mais amplo, entretanto, não supera as limitações de uma abordagem de cunho disciplinar.

O participante 33 aponta que já existem disciplinas de “ética profissional” em seus cursos. Com esta afirmação, deixa clara a concepção de ética que é abordada nesse Instituto, no caso, a ética de cunho profissional, dado sobre o qual será dirigida maior atenção nos tópicos seguintes, em que os participantes são convidados a descrever como desenvolvem essas experiências de formação ética.

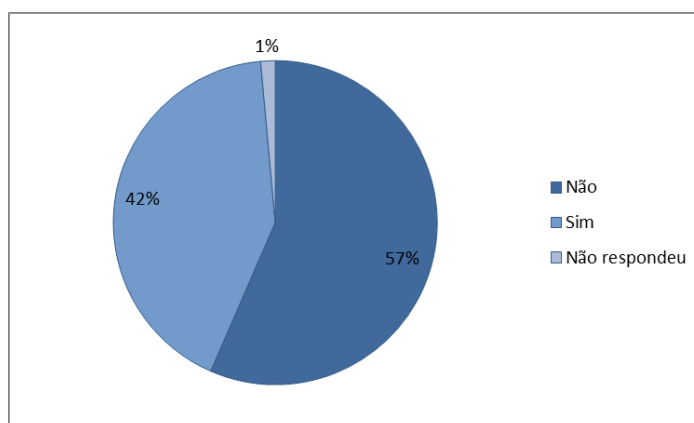
O participante 55, ao dizer que não vê problema em ter uma disciplina específica para trabalhar a temática ética, traz em sua fala indícios de certo conflito entre a opção por uma abordagem ou outra, o que demonstra pela necessidade que tem de posicionar-se mais enfaticamente sobre o tema. Por outro lado, dizendo que “ensinamos e aprendemos a todo momento”, faz aparecer a importância dos contextos extraclasse, ou informais, de aprendizagem. Com isso, sugere que a abordagem da formação ética seja mais complexa que a disciplinar. Entretanto isso nos aparece apenas como sugestão, permanecendo marcada mesmo a opção pela articulação entre abordagem por disciplina específica e transversalmente em todas as demais unidades curriculares.

O participante 64, indica também as duas possibilidades concomitantemente, contudo, ao falar da oferta como componente curricular (disciplina), inclui esse componente no núcleo diversificado (ou núcleo comum), que é o que se distingue do núcleo específico, que contém as disciplinas técnicas características de cada curso. Tal afirmação marca a dicotomização entre formação humana e técnica ao relegar a ética a um domínio específico, das humanidades, como se a formação ética não correspondesse plenamente ao domínio técnico e não estendesse suas

possibilidades sobre a formação profissional, científica e tecnológica, ficando restrita a uma formação para a vida, localizada em outro departamento do ser humano. No entanto, seu discurso reflete a contradição que marca as discussões sobre integração na EPCT, ao trazer os elementos que reafirmam tal dicotomia e, logo em seguida, propondo que a ética tenha tratamento transversal em todas as disciplinas.

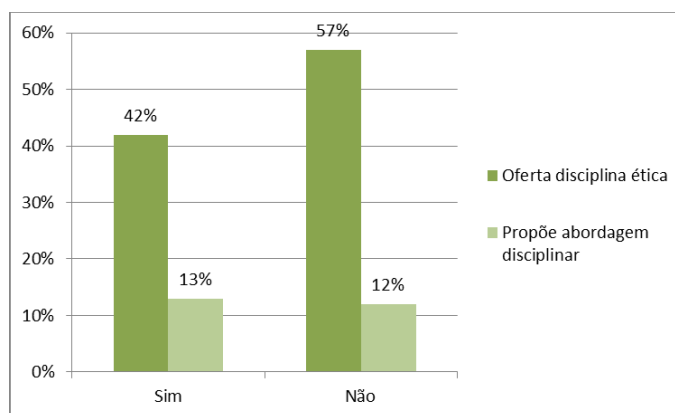
No intuito de melhor visualizar a questão da oferta de disciplinas específicas que abordem a questão ética nas unidades da REPCT, foi perguntado aos participantes se têm tal unidade curricular prevista nas grades de seus cursos. Como indica o Gráfico 6, 42% (29) dos Institutos oferta a disciplina “ética” (ou similar) em algum de seus cursos, 57% (39) não tem prevista tal disciplina em suas grades curriculares e 1 participante não respondeu à pergunta.

Gráfico 6 – Oferta a disciplina "Ética" (ou similar) a algum dos cursos técnicos de nível médio?



Apesar de não ser a realidade na maioria das unidades, o número dos que responderam positivamente à questão é bastante significativo. Essa então é uma abordagem bastante utilizada, mostrando que há uma preocupação com a formação ética e a opção por uma disciplina específica é uma alternativa que, por algum motivo, se mostra mais adequada. Entretanto, ao compararmos as respostas dos participantes que ofertam a disciplina ética ou similar, com sua resposta sobre como deveria ocorrer a formação ética, poucos deles concordam que a forma com que abordam tal formação seja a mais apropriada.

Gráfico 7 - Relação entre oferta de disciplina ética e proposta para a formação ética na EPCT



O Gráfico 7 mostra que, se 42% (29) dos participantes ofertam a disciplina “ética” ou similar, por outro lado, em apenas 9, ou seja, 13% do total de participantes, há correspondência entre oferta por meio de disciplina específica e proposta de oferta de formação ética por meio de disciplina. Nesses 13% estão incluídos tanto os participantes que sugeriram simplesmente a inclusão de disciplina específica, quanto os que indicaram que, além dessa disciplina, a formação deveria ser tratada também em outras unidades curriculares, de modo transversal e/ou interdisciplinar. Já entre os que não ofertam a disciplina específica, apenas 8, ou seja, 12% do total, propõem essa abordagem para a formação ética na EPCT.

Diante disso, é possível inferir que, se 69% (20) das unidades que ofertam a disciplina e, portanto, já têm experiência com essa abordagem, não sugerem essa estratégia como mais adequada, isso ocorre porque, segundo esses participantes, essa forma de abordagem não é suficiente para que sejam atingidos os objetivos da formação ética na EPCT.

Por fim, vem o entendimento que ressalta a importância das disciplinas filosofia e sociologia na formação ética nos câmpus. As falas que elucidam esse entendimento são as seguintes:

Participante 38 – *Por meio de disciplinas específicas de ética e filosofia para os cursos de ensino médio e técnicos e em disciplinas de ética profissional*

(deontologia) e/ou bioética para os cursos superiores. Além disso, com a existência de Comissões/Comitês de Ética na unidades da rede.

Participante 50 – Deverá ser amplamente discutida no componente Filosofia e reverberar por todos os demais componentes curriculares a partir da necessidade de se perceber a Ética implícita em cada área da formação humana. Deverá ser exemplo e não somente teoria, principalmente na relação educador-educando.

Participante 53 – Através da inserção de conteúdos, principalmente nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Participante 54 – Através do estudo das disciplinas de filosofia e sociologia; mas o que não implica que a ética seja trabalhada de forma interdisciplinar em todas as disciplinas do currículo dos cursos da educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, é dada ênfase ao conteúdo ética na ementa de disciplinas que, historicamente, estariam incumbidas de discuti-lo, que são a filosofia e a sociologia. A obrigatoriedade das disciplinas filosofia e sociologia no currículo escolar veio com a Lei 11.684/08 que altera o Art. 36 da LDB, acrescentando o inciso IV, que dispõe: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008a). Essas disciplinas foram extintas dos currículos escolares durante o período da ditadura militar no Brasil, por representarem ameaça à propagação de alguns ideais dos governos militares que, fatalmente, ao serem confrontados com o pensamento crítico que tais disciplinas objetivam despertar, sucumbiriam. Entretanto, mesmo com o fim dos governos militares, no grande campo de batalha que representa o currículo da educação brasileira, filosofia e sociologia só retomaram seu espaço mais de 20 anos depois.

O que aqui pode ser levantado como problemático é que os temas das humanidades acabam encontrando nessas disciplinas seu depósito curricular. Enquanto há um professor específico, responsável por esse saber (entendido também como específico), as outras disciplinas tiram de seus ombros a responsabilidade por trabalhar temáticas como a ética, por exemplo. É o que expressam os participantes 38 e 53, de modo mais incisivo. Sendo que o primeiro acrescenta a importância da criação de Comissões/Comitês de Ética.

Já os participantes 50 e 54, abrem a possibilidade de que se trabalhe a formação ética também em outras disciplinas, sendo que o último realiza um apontamento metodológico, indicando a estratégia da interdisciplinaridade. O participante 50, usa o termo “reverberar”, indicando, por sua vez, uma abordagem menos direta, que o mesmo atribui às áreas da formação humana, dando margem à interpretação de que essa formação não caberia às áreas de cunho profissional e tecnológico.

A abordagem curricular, ou por meio das disciplinas, apesar de se manifestar de forma bastante variada, não corresponde a uma formação ética tal qual aqui defendemos. Isso porque mesmo que lance mão das mais recentes orientações sobre interdisciplinaridade, transversalidade, que são conceitos relativamente novos em educação, ainda que dentro da estratégia curricular integrem mais de um método, como a criação de disciplina específica aliada à transversalidade, ou ainda a abordagem através da filosofia ou sociologia que “reverbere” por outras áreas da formação humana, ainda é incapaz de garantir que os estudantes se constituam em protagonistas da construção de sua autonomia moral em um ambiente educacional globalmente comprometido com tal tarefa.

Encerrada a discussão sobre a abordagem disciplinar, que se estendeu em suas subcategorias, retomemos os demais métodos, falando sobre a ideia de que a formação ética deva ocorrer através de exemplos, o que correspondeu a 9% (6) dos participantes no total. É bastante comum ouvirmos que a forma mais convincente de se transmitir uma atitude esperada é através do exemplo, estratégia que surtiria maior efeito do que as palavras. É valorizado aquele que não somente fala, mas faz e mostra por suas atitudes a maneira correta de agir. Não há como discutir a razão que têm as pessoas em reconhecer a efetividade desse tipo de comportamento, que se opõe à demagogia e hipocrisia. No contexto educacional, uma formação ética desvinculada de uma coerência com os exemplos na conduta de seus atores, perde credibilidade. Freire (1996, p. 16) afirma que “o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigurosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’”. Ou seja, ensinar exige que as palavras sejam corporeificadas pelo exemplo³¹.

³¹ Ibid.

Ao falarmos sobre formação ética, tal ação prescinde de uma inclinação ativa para que isso aconteça, não só por parte dos professores, que devem lançar mão de avaliação prévia, estabelecimento de objetivos, metodologia, planejamento, execução de ações pontuais e integradas e avaliação final, entre outras possibilidades, mas também por parte dos estudantes, que devem participar efetivamente desse processo. A simples observação de exemplos não é suficiente para situar a formação ética no patamar de objeto da educação. Dessa maneira, essa formação ocorreria como que ao acaso, dependente de inúmeras variáveis que interferem na sensibilidade dos estudantes ante à observação de comportamentos éticos e em sua seletividade diante das atitudes que desejam reproduzir ou não.

Pode-se levantar também a questão do transmissionismo nas práticas de educação moral. Durkheim (2008) propunha um modelo de educação moral baseado na inculcação da moral pela via da simples transmissão. Os estudantes moldariam suas personalidades morais através da exposição insistente e repetitiva de princípios morais ou comportamentos socialmente desejáveis expressos tanto no discurso como no próprio comportamento de seus professores. Essa seria uma estratégia efetiva de educação moral, embora em relação a ela caibam muitas críticas. Ao contrário, os exemplos não comungam dessa efetividade, deixando a mercê do acaso a assimilação de tais princípios e condutas. Ante a isso, não entendo como possível que a formação ética na EPCT possa se dar tão somente através de exemplos.

Outro entendimento sobre como deveria ocorrer a formação ética na EPCT apontado foi através das atividades de extensão. Poucos participantes indicaram essa possibilidade, apenas 3% (2). Contudo, sobre ela é possível fazer algumas observações. Vejamos os exemplos:

Participante 42 – Não acredito que em forma de disciplina ou componente específico, mas em situações onde possa ser explorar [sic], em forma de aplicação ou em foros de discussão, permanente, com a comunidade escolar.

Participante 46 – Através de iniciativas da gestão: cursos de extensão, eventos de integração, visitas culturais.

Mesmo atuando prioritariamente no ensino médio, as unidades da EPCT carregam uma característica que é marcante, em especial no meio das instituições de ensino superior, que é a promoção de atividades de extensão. A Lei 11.892/08 traz como uma das finalidades da EPCT “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008b). No mesmo dispositivo, detalha-se a ideia de extensão enquanto objetivo da EPCT:

“desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008b).

Ante a isso, percebemos que o desenvolvimento da formação ética não possui nítido espaço no lugar guardado para as atividades de extensão tal qual determina a proposta da Lei dos Institutos Federais. Dito de outra forma, se não há princípios e finalidades da EPCT que façam menção à questão ética, como já foi aqui discutido; se as ações de extensão devem articular-se no campo restrito do mundo do trabalho e os segmentos sociais que o integram; e se se deve, por meio da extensão, enfatizar a produção, desenvolvimento e difusão de ciência e tecnologia, fica claro que a formação humana dentro desses espaços, se existente, fica relegada a um segundo plano.

Contudo, na dimensão das experiências pedagógicas, existem sempre fendas sondáveis, possibilidades de resignificação das orientações pedagógicas de cunho generalizante, transformando espaços reservados para determinadas finalidades, em outros, bem distintos, atendendo a características imanentes, a demandas e necessidades peculiares de cada unidade da Rede, de acordo com inúmeros condicionantes. Nesse rico campo de possibilidades é que em algumas unidades da Rede se pensa ser interessante subverter as diretrizes acerca das ações de extensão, inserindo nesses espaços dos cursos, eventos e visitas ações voltadas à formação ética tal qual indicado pelo participante 46.

O participante 42, sugere, após negar a abordagem curricular, por disciplinas, que a formação ética deva ocorrer em forma de aplicação – o que entendo como ações concretas, pontuais, direcionadas aos estudantes, semelhantes às atividades

sugeridas pelo participante 46 – ou em foros de discussão com a comunidade escolar. Sendo que o que marcaria a diferença entre essas duas formas da extensão seria, nesta última, a possibilidade de maior diálogo, a manifestação democrática, a impossibilidade de se prever precisamente os caminhos da ação, ou seja, uma atividade de maior abertura. Esse entendimento remete às assembleias escolares, estratégia levantada já por Araújo (2007).

Detenho-me agora a apresentar a última categoria, na qual foram situados 21% (14) dos participantes. Esta categoria não seguiu a ordem percentual tal qual vinha sendo feito na organização da exposição das demais – na verdade segundo esses critérios falaríamos dela logo após as abordagens curriculares, em segunda posição –, mas por uma questão de organização textual, optou-se por deixá-la ao final, visto que se encontra mais próxima das propostas de formação ética que a fundamentação teórica desta pesquisa traz como subsídio. Deste grupo, destaco as seguintes respostas para fins de ilustração:

Participante 1 – *Cursos, inclusão no quadro de disciplinas dos cursos e eventos sobre o tema.*

Participante 6 – *Nada de moralismo, ou regras impostas, a ética ele [sic] precisa ser vivida, através da consciência das pessoas de que somos indivíduos que convivemos com outros indivíduos. Na verdade, ela está contemplada na Educação em Direitos Humanos, agora obrigatório nas escolas, e essa educação ela perpassa pelo ambiente da escola, pelas disciplinas, pelo relacionamento entre as pessoas. Não acredito que ela deva se transformar em disciplina, como tem proposto alguns deputados.*

Participante 9 – *Compreendo que deve ser abordada em todas as disciplinas; em projetos específicos (aqui tivemos para os alunos do integrado o "papo federal", desenvolvido pela psicóloga e assistente social. Foi muito bom e será repetido este ano...); de forma contínua, no dia [sic] a dia da sala de aula, dos corredores, dos espaços de socialização... só assim, poderá deixar de ser mais um discurso bonito e ser vivenciada nas relações humanas. Optamos por não priorizar disciplinas isoladas relativas à Ética, para que não tivesse conotação pontual.*

Participante 26 – *Acredito que deve ser tratada de forma transversal e transdisciplinar. Podem ser desenvolvidos projetos que envolvam toda a comunidade, mas precisa estar presente no cotidiano escolar através de ações [sic] planejadas.*

Participante 69 – *A Formação Ética deve ocorrer por meio de aulas, palestras e/ou seminários. É importante que os alunos possam participar de instâncias deliberativas, tais como Colegiados, Conselhos, Grêmios e Diretórios Acadêmicos. Para tanto, a Formação deve ser um processo contínuo.*

Essa categoria foi denominada integração de métodos, porque os participantes que a indicaram em suas respostas sugeriram que a formação ética não deveria ser promovida apenas por uma ou outra abordagem específica. Assim, em uma primeira análise, a quantidade de métodos é um traço característico dessa categoria.

Outro motivo é justificado no uso da palavra integração, que vem no sentido de que, de modo mais ou menos explícito, os participantes entendem que a formação ética na EPCT deva ocorrer de forma que essas múltiplas frentes façam parte de um mesmo projeto, de uma mesma grande ação da escola em comprometimento com a formação ética. O termo “integração” demarca mais claramente a forma com que se pensa que deveriam relacionar-se as diversas ações de formação ética. Ou seja, não é um agrupamento, concorrência, multiplicidade ou articulação de métodos. Termos como esses não dariam conta de conferir a intensão que se pretende aqui transcrever, pois definem essa relação como a coexistência de ações pontuais distintas – que podem ou não ter a mesma finalidade –, mas que não necessariamente dialogam entre si, não atravessam uma a outra e não fazem parte de um mesmo grande projeto. Dito isso, é preciso frisar que o uso do termo no que tange aos métodos da formação ética na EPCT e, por outro lado, quanto aos princípios da relação entre ensino médio e educação profissional, não são tomados neste trabalho como sinônimos.

Uma terceira consideração é feita no sentido de que para esses participantes, com ou sem embasamento teórico para tal, de alguma forma a formação ética deve atravessar todas as dimensões da tarefa educativa na escola. Esse posicionamento, como afirmou-se acima, é consonante com a fundamentação teórica trazida nos capítulos anteriores, porém, também revisitada por Gallo (2010), ao apresentar a

ideia de educação moral pela concepção da educação integral. Este conceito, por sua vez, é concebido a partir do pensamento do pedagogo francês Paul Robin (1837 – 1912).

A educação moral permeia, portanto, toda a estrutura e a vida da escola. Ela está presente na sala de aula, na forma como o professor se relaciona com os alunos e estes, entre si; está presente na forma como a direção da escola relaciona-se com professores e alunos e vice-versa; está presente nas relações que se travam no pátio da escola, nos momentos de recreio; está presente nas relações com funcionários, que, por sua vez, são também educadores (GALLO, 2010, p. 146).

No processo de categorização das respostas a esta pesquisa, então, destacamos o entendimento de alguns participantes que, por carregarem em si elementos de uma educação moral dentro do mesmo espírito do que foi acima descrito, findam por compor a categoria “integração de métodos”. As possibilidades apontadas para essa integração foram diversas. Alguns indicaram a realização de cursos, a inserção do conteúdo nas disciplinas, a realização de eventos que tematizem a ética (participante 1); também foi indicada a realização de projetos específicos, como o “papo federal”, além da formação ética em contextos não-formais proporcionados pela escola, seja na sala de aula, corredores ou outros espaços de socialização (participante 9), além das disciplinas e dos projetos, o participante 26 propôs que, mesmo que inerentes ao cotidiano escolar, é importante haver um planejamento para tais ações; o participante 69 trouxe, adicionalmente, a realização de palestras e seminários, além do reconhecimento da importância da participação dos estudantes em instâncias deliberativas, como “Colegiados, Conselhos, Grêmios e Diretórios Acadêmicos”.

Os participantes 9 e 69 mencionaram que a formação ética deve ser encarada como um processo contínuo. Deixam assim claro a importância que relegam à formação ética dentre os objetivos educacionais. Adorno (1995) afirma que, diante de um mundo que tende à barbárie – compreendendo barbárie como a distância contraditória em que as pessoas se encontram em relação ao desenvolvimento de sua própria civilização – esta se torna o problema mais urgente da educação, de modo que chega a dizer: “considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria

todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 1995, p. 155). Embora o pensamento de Adorno em “Educação e Emancipação” tenha algumas confluências com a formação ética extraída dos pressupostos piagetianos, sua proposta não é exatamente a mesma de que falava Piaget. Mesmo assim, a formação ética no sentido da autonomia, oposta à competitividade e pela emancipação, são pontos convergentes, assim como a importância dada a seus objetivos, a ponto de o pensador frankfurtiano sugerir que todos os objetivos da educação deveriam estar inclinados a evitar a barbárie.

De certa forma, vejo que a importância a uma formação ética contínua, lançando mão de distintas estratégias, que envolve toda a comunidade e atravessa o cotidiano escolar, dada por esses participantes da pesquisa, se identifica com uma ideia de reordenação dos objetivos escolares, onde a questão ética passaria a figurar com maior importância. Quiçá ocupando papel central dentre os propósitos do educar, como sugerem alguns autores. Entretanto, o que ainda parece ser a tônica da educação nos dias de hoje é seu caráter instrucionista, inclinado ao forjar de uma racionalidade instrumental, para a qual a educação moral somente serve enquanto possibilidade de controlar as interferências interpostas pelo aspecto instintivo da natureza humana. Dessa díade, instrução e disciplina (KANT, 1996), - fórmula educativa para o sucesso do projeto civilizatório moderno -, temos ainda dificuldade de nos desvencilhar.

O participante 69 traz para o nosso debate a questão da participação dos estudantes em Colegiados, Conselhos, Grêmios e Diretórios Acadêmicos como elemento importante para a sua formação ética. Isso remete a um entendimento de que a formação ética não deve estar reclusa aos domínios da sala de aula e que, tampouco, se dá pela simples absorção de conceitos transmitidos. Para que ela ocorra de fato, é necessário vivenciar situações em que se desenvolvam os juízos, exercitando-se a participação e o diálogo. Esse tipo de experiência remete à teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2003), sintetizada mais claramente por Pinto (1995, p. 80):

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas

a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas.

A teoria da ação comunicativa rompe com o paradigma da racionalidade instrumental, supera as leituras críticas que pregam a decadência da razão e insere a questão da moralidade em outro patamar paradigmático que é o da comunicação. No contexto educacional, é importante que, para a elaboração de projetos de formação ética na EPCT, a teoria habermasiana seja, por esses motivos, considerada. Em termos práticos, isso se traduz na constatação de que a escola deve criar espaços e mecanismos que garantam o diálogo amplo e democrático dentro da comunidade escolar, o que pode ser feito através de assembleias escolares ou por meio de outras metodologias que almejem o mesmo fim.

Em algumas instituições de ensino a participação do estudante não é vista com bons olhos. Dar a eles o poder de opinar e decidir, mesmo que conjuntamente com outros segmentos da comunidade escolar, para alguns é uma insanidade. É atribuir uma responsabilidade grande – em alguns casos os caminhos da escola, os destinos do currículo, etc. – a quem não sabe das coisas, a quem não tem experiência e, portanto, a quem não deveria posicionar-se. Reforça-se assim uma ideia de juventude como inconsequente e irresponsável, portanto, incapaz de participar dos processos democráticos que deliberam sobre os rumos da educação e da escola.

Ora, como já discutido desde a obra de Piaget (1932-1994) é nas situações em que se pode participar ativamente e de modo democrático que encontramos boas oportunidades para o desenvolvimento da autonomia moral. Isso é reforçado por Araújo (2007) quando fala da experiência com as Assembleias Escolares. Portanto, esses espaços democráticos na escola antes de tudo devem existir e, existindo, devem contar com a participação estudantil efetiva. Não meramente para cumprir com exigências normativas para sua composição. Deve-se ir além e passar a pensar nesses lugares como espaços educativos, espaços de formação, sobretudo, de formação ética.

Ter esse tipo de vivência nos liberaria de outro ranço em relação à ética na escola que é a postura demagógica. Fala-se muito em diálogo nas escolas, os PCN's fazem várias referências à formação do sujeito crítico e autônomo. Tais ideias são muito fortes na educação contemporânea, repetindo-se insistentemente pelas reuniões pedagógicas e ressoando em sala de aula. Contudo, em momentos em que, dentro da própria escola existem oportunidades para a participação efetiva dos estudantes quanto a questões importantes, algumas resistências se opõem.

O participante 9 traz isso em sua fala ao dizer que a ética deve ser vivida cotidiana e continuamente na escola, de modo que *só assim, poderá deixar de ser mais um discurso bonito e ser vivenciada nas relações humanas*". Sua compreensão aproxima-se, analogamente, à ideia de que

Mais do que qualquer belo discurso sobre a cidadania, são as ações cotidianas que podem nos fazer cidadãos ativos ou meros cidadãos passivos, consumidores e reprodutores daquilo que a máquina social cria continuamente para se retroalimentar. (GALLO, 2010, p. 146)

O participante 6 tematiza duas questões importantes. A primeira é a da Educação em Direitos Humanos (EDH), que ele coloca como obrigatória nas escolas. E de fato o é, segundo a Resolução do CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b). Talvez por ser um assunto muito recente, a EDH não apareça em outras respostas, que não apenas a do participante 6. Isso é um fato que chama a atenção para a necessidade de se ampliar as discussões nesse âmbito. Contudo, é importante salientar que nela estão também contidos os pressupostos de uma formação ética, já que preconiza como alguns de seus princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades e a democracia na educação, por exemplo.

A outra importante questão é a afirmação do participante 6 está expressa nesse trecho de sua resposta: *Não acredito que ela [a ética] deva se transformar em disciplina, como tem proposto alguns deputados. (grifo nosso)*. O participante faz alusão a um tópico polêmico que urge no momento de indefinição que estamos atravessando. Refere-se, no caso, à aprovação pelo Senado, em novembro de

2012, da obrigatoriedade da inclusão das disciplinas “Cidadania, Moral e Ética”, no Ensino Fundamental, e “Ética Social e Política”, no Ensino Médio. Existem algumas ressalvas diante desse fato e, em suma, dirigem-se a um “inchaço” no currículo escolar brasileiro, já repleto de disciplinas. Também há resguardo quanto à natureza da formação exigida para os docentes que irão atuar nessa área. Adicionalmente, é possível trazer a preocupação com o risco de que essa disciplina seja interpretada na escola como uma retomada da Educação Moral e Cívica e o fato de que, notavelmente, os estudos já realizados sobre o assunto, em sua maioria, caminham na contramão da instituição de uma disciplina específica para lidar com a Formação Ética.

Em suma, as respostas inseridas nessa categoria mostram, através dos argumentos complementares que os participantes apresentaram, que partem de compreensões mais aprofundadas e atualizadas acerca das possibilidades de instituição da formação ética na escola. Partem de pressupostos que se afinam com algumas teorias do desenvolvimento do juízo moral apresentados aqui. Envolvem toda a comunidade escolar, concebem o estudante sujeito ativo no processo, atravessam o cotidiano da escola em contextos formais e não-formais, negam os “belos discursos” em prol de uma vivência efetiva da formação ética. Entendo, com isso, que se podemos eleger dentre as propostas apresentadas na REPCT sobre como deve ocorrer a formação ética, as inclusas nessa categoria são as que mais se aproximam de um modelo ideal.

Uma observação que não se pode deixar escapar é a de que 6% (4) dos participantes, distribuídos por distintas das categorias apresentadas, reforçaram a importância da formação docente para a atuação na formação ética. As respostas que indicam isso são as seguintes:

Participante 15 – *Através de formação aos professores que atuam nos diversos cursos da Rede Federal [...].*

Participante 34 – *Primeiramente deveremos promover capacitações entre todos os docentes das mais diversas áreas do conhecimento, pois o processo de formação ética perpassa por questões individuais e questões institucionais. É preciso considerar que a formação ética nem sempre está atrelada a formação profissional,*

sendo assim, torna-se necessário que a Instituição comungue de processos, procedimentos e condutas partilhadas no coletivo e ratificadas por todos [...].

Participante 40 – Penso que um trabalho com os servidores deve ser intensificado em um primeiro momento e mantido para reciclar de tempos em tempos os princípios Éticos e de relações interpessoais entre servidores para então, em um segundo momento o conhecimento ser disseminado aos discentes [...].

Participante 45 – Primeiramente na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais que atuam no processo ensino aprendizagem [...].

O participante 15, enfatiza a necessidade da formação para atuação com a formação ética para todos os cursos, indiscriminadamente, da Rede Federal, mostrando compreender que a formação ética não se ajusta somente a um ou outro curso de uma ou outra natureza. Na resposta do participante 34, ressaltou a importante menção que faz ao fato de que a formação deva ser ofertada a docentes das mais diversas áreas do conhecimento, também compreendendo a ética como tema comum a todos os campos e especialidades da docência. Coloca também que a formação profissional (no caso, a formação do profissional da educação) nem sempre conta com uma formação ética, o que enseja que as propostas de formação ética sejam discutidas e partilhadas coletivamente, já que, segundo o participante, existem tanto dimensões subjetivas quanto institucionais da ética. O participante 40 sublinha uma ética de traços deontológicos que deveria ser trabalhada entre os servidores para depois ser disseminada em forma de conhecimento aos discentes, marcando também um olhar distinto em relação aos demais quanto à forma com que a formação ética deveria ocorrer, ou seja, sob um modelo transmissionista. Faz também uma menção à formação inicial e continuada, da mesma forma que o participante 45 o faz, mais explicitamente.

De fato, todos nos sentimos de certa forma aptos a discutir os assuntos em ética, já que o tema, no senso comum, toma ares de opinião. Emitimos juízos em diversos momentos e distintas situações frente a acontecimentos na esfera do global, até feitos mais próximos, que passam à frente de nossos olhos, diariamente. As opiniões, certamente, são indicativas de que gozamos de alguma liberdade de expressão e de que somos capazes, todos, considerada a perspectiva de que partimos para tal análise, de emitir juízos sobre as coisas, pessoas, acontecimentos. O que acontece é que nossos juízos assumem distintos tons quando trazem em si

razões de diversas ordens, como religiosa, da tradição, geracionais, de gênero, de classe social, entre tantas outras ordens. E esses juízos, não poucas vezes, podem ser conflitantes com o de pessoas ou grupos que partem de pontos de vista distintos dos que guiam nossas valorações.

Se a formação ética perde o sentido se partimos de uma premissa ética relativista, é preciso reforçar a compreensão sobre de que a ética de que se está falando é a reflexão crítica sobre a ação moral, possível a todos. Um pensamento problematizador das diferenças e das diversidades de toda a ordem. Não uma ode à tolerância absoluta – entendendo tolerância aqui como a virtude daqueles que apenas suportam o diferente, mesmo que não o compreendam bem e não o analisem criticamente –, mas uma atitude de prontidão do pensamento diante de situações conflitivas e cuja resolução represente um passo adiante em nossa jornada emancipatória.

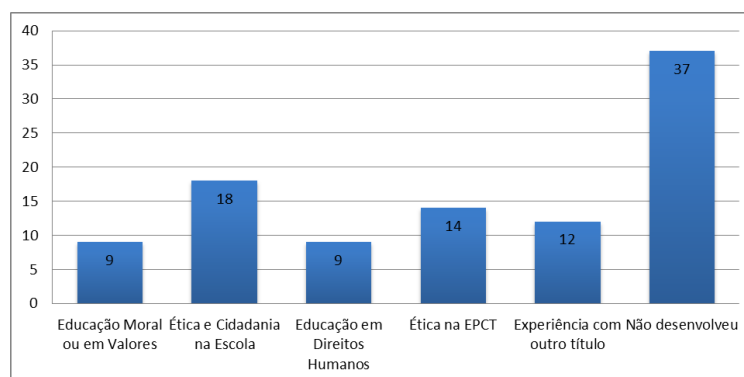
Assim, estou de acordo com os participantes citados quanto à necessidade de capacitação dos servidores, docentes ou não, para atuarem na formação ética. Mas isso, desde que ela não se dê em termos doutrinários, em prol de uma ou outra ética particular, e sim no sentido acima exposto, tendo a ética como reflexão sobre a ação moral. Laica, dinâmica, transformadora, emancipatória e não segmentada, cristalizada, condicionante e aprisionadora. Entretanto, neste tópico tratamos apenas do campo do ideal, como outrora frisado. A análise sobre como de fato ocorrem essas experiências nos Institutos Federais integrantes da Rede se dará ao caracterizarmos a formação ética na EPCT.

Em outro item, os participantes puderam indicar se haviam desenvolvido alguma experiência de formação ética em seus câmpus. Como experiências, nesse caso, foram propostos alguns modelos de programas ou projetos já existentes na educação básica (ética e cidadania na escola, educação em direitos humanos), foram também sugeridas propostas segundo as correntes teóricas mais ativas no campo da formação ética (educação moral ou educação em valores), outro com a finalidade de investigar se tem sido feito algo específico para a EPCT (Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e, por fim, um item aberto àqueles que desenvolvem alguma experiência de formação ética, contudo com outro título que não os apresentados. Nesse item, os participantes puderam marcar mais de uma alternativa, a não ser os que relataram não desenvolver nenhuma experiência,

de modo que 13 participantes indicaram apenas uma experiência, 11 indicaram duas experiências, 5 marcaram 3 experiências e, por fim, 3 indicaram realizar 4 experiências.

Conforme demonstra o Gráfico 8, de um total de 32 participantes que realizam um ou mais projetos de formação ética, 9 indicaram desenvolver experiência intitulada “Educação Moral ou em Valores”, 18 indicaram “Ética e Cidadania na Escola”, 9 participantes indicaram “Educação em Direitos Humanos”, 14 apontaram o projeto “Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, 12 indicaram “experiências similares às anteriores, porém, com outro título” e 37 não desenvolveram projetos.

Gráfico 8 - Distribuição das experiências em formação ética desenvolvidas nas unidades da REPCT



Frente a esses dados, é notável que a alternativa “Ética e Cidadania na Escola” tem destaque nas respostas dos participantes. É provável que isso esteja de certa forma relacionado com o “Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade”, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), difundido através da distribuição de kits às escolas entre os anos de 2004 e 2006³². Essa ação contou com a participação de diversos órgãos, entre eles, a SETEC. Outra possibilidade para que isso tenha se evidenciado é o fato de que o binômio ética e cidadania tem sido bastante difundido e utilizado, de modo que é bastante comum ver esses termos citados, geralmente juntos, em programas educativos, na programação dos meios de comunicação, entre outros lugares.

³² As informações sobre o programa no site do Ministério da Educação na internet já não se encontram disponíveis.

Os projetos que seguem a trilha da Educação em Direitos Humanos são apenas 9. Digo apenas porque, dadas as orientações em âmbito nacional para que essa dimensão formativa seja trabalhada na escola, verifica-se que esse tipo de ação ainda é bastante incipiente. Enquanto diretriz nacional para todo o sistema educacional, os dados sugerem que essa política ainda não foi efetivamente implementada nas escolas brasileiras.

Outra questão que chama a atenção é que nenhum dos participantes que informaram realizar tal atividade, o fazem sem que indiquem também outras. Um projeto de Educação em Direitos Humanos, em si mesmo, já bastaria para que tanto a formação ética, quanto outras questões adjacentes, mas também inerentes à EDH fossem suficientemente trabalhadas na escola. Isso, pois, segundo as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, essa proposta é aberta, cabendo em seu cerne abordagens disciplinares, transversais, assim como outras abordagens, desde que afinadas com a proposta geral. Se os dados apontam que não ocorre dessa maneira, encontramos um indício de que ainda há um vasto caminho a ser trilhado para a efetivação da EDH. Entretanto, trato da EDH na escola como uma das possibilidades para a formação ética na EPCT, de modo que aqui não aprofundarei tal discussão, tendo em vista o crescente número de trabalhos que tem se dedicado a tal tarefa no Brasil.

A alternativa Educação Moral ou em Valores é apontada pelo mesmo número de participantes, 9. Os termos educação moral e educação em valores, vêm obtendo um amplo alcance entre os profissionais da educação e isso, por certo, se deve ao importante número de pesquisas realizadas nesse âmbito, assim como a quantidade expressiva de obras publicadas que trazem essa temática. Isso tem contribuído para a difusão do tema nas escolas e, conseqüentemente serve de inspiração para que os projetos desenvolvidos adotem tais denominações. Por outro lado, é possível que, no caso específico do termo “educação moral”, haja quem o tenha adotado por carregar em sua história os traços do que foi no Brasil a “Educação Moral e Cívica”. Essa disciplina, presente no currículo escolar durante o período dos governos militares no Brasil, não corresponde ao uso do termo Educação Moral de que se fala nesta pesquisa. Mas saliento que, em alguns círculos docentes, há expresso saudosismo em relação ao tempo em que a disciplina EMC vigorou.

Verifica-se no Gráfico 8 que 14 participantes indicaram realizar experiência na área “Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Tal número, também bastante significativo, sugere que existam iniciativas que se inclinam para o reconhecimento de que a formação ética na EPCT tem peculiaridades que a distingue da que ocorre no âmbito do Ensino Médio regular. Contudo, também se pode pensar que esse nome esteja sendo atribuído não por considerar as características desse contexto educativo diferenciado, mas sim, simplesmente porque ocorre nele. Nesse caso, o “na EPCT” estaria indicando tão somente o local onde tais experiências acontecem, sem, no entanto, dar pistas sobre sua real natureza e sobre que fundamentos balizam sua realização.

Pôde-se ver isso mais claramente, quando os participantes que indicaram realizar a experiência “Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica” foram questionados se a experiência citada se relacionava com os temas “ciência” e “tecnologia”. A maior parte deles, 7 (50%), respondeu não, 6 (43%) responderam sim e 1 (7%) não marcou nenhuma das alternativas. Ora, se os temas da experiência de formação ética não se relacionam com ciência, tampouco tecnologia, deduz-se que os participantes indicaram, com isso, apenas o lugar onde a experiência acontece, sem necessária articulação com as características próprias à EPCT.

Em resposta ao item “experiência de tipo similar às anteriores, mas com outro título”, este foi indicado por 12 participantes. Em outro campo, disponível somente aos que responderam positivamente a esta alternativa, os participantes puderam informar que título possuía então a experiência que desenvolveram. Vejamos alguns exemplos:

Participante 18 – *Rompendo com o racismo, rompendo com o silêncio.*

Participante 46 – *Projeto Pesquisa e Desenvolvimento - Preparando o aluno para o mercado de trabalho.*

Participante 50 – *Projeto Paz que se Faz. Fórum Permanente pela Paz nas Instituições de Ensino. Encontro Ecumênico.*

Participante 64 – *Temos Eventos como a Semana Agroambiental, essa temática foi apresentada na forma de mesa redonda, palestra; Durante o Evento Cultural tivemos mini-curso [sic] de Relações Interpessoais.*

Diante desses exemplos, fica bastante clara a grande diversidade de perspectivas e possibilidades para a formação ética na escola. Enquanto um participante associa a formação ética às questões raciais, outro enfoca o preparo para o mercado de trabalho, outro relaciona a questões religiosas e, também, há quem dê ênfase a relações interpessoais. Esse dado não pode ser encarado somente como testemunha da grande riqueza que possuem os fenômenos educacional e moral em nosso país. Alegariam alguns que, no Brasil, um país com tais dimensões, seria impossível instituir um modelo padrão de formação ética nas escolas. E provavelmente, teriam razões, visto a força e importância que aspectos das regionalidades impõem ao processo educativo. No entanto, o que vem à tona ao confrontar esses dados e estabelecer algumas comparações entre cada uma dessas experiências citadas é o fato de que não há um projeto consistente, em nível nacional, para a formação ética na EPCT. E isso tem interferência direta no modo como esse tipo de ação é planejada no interior de cada unidade e, se irá obter sucesso ou não.

O que destaco dessa discussão é que, não havendo um projeto de formação ética para a Rede, se está sujeito à proposição de iniciativas locais para formação ética tomadas de modo claramente equivocado, que, da mesma maneira como podem até obter certo sucesso, estão também propícias a não atingir seus objetivos, ou a ter resultados que antagônicos aos objetivos previamente estipulados, ou ainda, é possível que seus próprios objetivos estejam direcionados em sentido oposto ao que preconiza a formação ética.

Encerro a análise desse tópico com o dado que me parece mais importante, em princípio. 37 dos participantes não desenvolveu nenhuma das ações colocadas, tampouco desenvolveu qualquer outra, a que tivesse dado o título que viesse a entender como melhor. Esse número representa mais da metade (53%) dos participantes. Se os demais, entendendo a formação ética como algo importante, mesmo sem alguma diretriz ou orientação para o desenvolvimento de ações, agindo a seu modo, desenvolvem algo, é alarmante que na maioria das unidades da REPCT não esteja sendo realizada nenhuma ação específica.

Entendo como importante o fato de que, das 297 unidades com que foi estabelecido contato para o envio do formulário de pesquisa, apenas 69 acessaram o instrumento online para respondê-lo. Há quem afirme que o silêncio, a não-resposta, também seja um dado e, concordando com tal posicionamento, penso que seja possível lançar alguns questionamentos, mais na forma de suposições que de sentenças. Será que dessas 228 unidades que não participaram da pesquisa, aquelas que tivessem experiências bem sucedidas não gostariam de relatá-las? Não seria importante para elas dar visibilidade a suas ações, informar a quem de fato interessasse? Imagino que sim. Nesse caso, o que se pode deduzir disso é que não existem experiências em formação ética na grande maioria das unidades da REPCT. Se existem, talvez não sejam muitas e, tampouco, importantes o suficiente para que merecessem que a elas fosse dada a mínima visibilidade. São indagações que indicam, pelo menos, que é necessário que se discuta a formação ética nesse contexto educacional.

Mas mesmo que não se considere os câmpus não participantes e, com isso, debrucemo-nos apenas sobre os dados que obtivemos dentre os que aceitaram participar desta pesquisa, ainda assim, a conclusão não seria diferente. Diante do fato de a maioria não desenvolver qualquer tipo de ação nesse sentido, permanece urgente a necessidade de se discutir a formação ética na EPCT tanto no âmbito das políticas públicas, quanto das práticas pedagógicas.

Na sequência das questões apresentadas no formulário de pesquisa disponibilizado online, foi inserido um recurso que possibilitou que, aqueles que responderam a pergunta que estamos discutindo como “não desenvolveu”, foram redirecionados ao fim do formulário, encerrando sua participação. Desse modo, as questões discutidas a seguir dizem respeito apenas àqueles que indicaram alguma experiência em formação ética.

6.3. Caracterização das experiências de formação ética na EPCT

Nesse outro momento da pesquisa, passamos a focar os 30 participantes que informaram realizar algum tipo de experiência de formação ética. Dos 69 iniciais, 37 não desenvolveram e, entre os 32 restantes, houve 2 participantes que responderam a essa questão e às seguintes anulando os campos de resposta ao

utilizar caracteres desconexos, restando, por fim, 30 participantes. Seguindo a mesma trilha da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN, et. al., 2010), foi questionado aos participantes se consideravam as experiências que informaram realizar e descreveram brevemente como bem sucedidas ou não, ao que 93% (28) dos participantes responderam que sim e os outros 7 % (2) responderam negativamente. É preciso frisar que, nessa questão não está a análise do pesquisador acerca das experiências. Está expressa, tão somente, a opinião dos próprios executores dos projetos, segundo seus próprios critérios de avaliação.

Ressalto que os 2 participantes que responderam que não julgam suas experiências como bem sucedidas, informaram, no campo posterior, em que deveriam relatar a experiência, que não avaliaram positivamente sua experiência porque ainda não a tinham concluído. As respostas foram as seguintes:

Participante 27 – Experiência em andamento.

Participante 52 – Iniciou a proposta o ano passado e ainda não temos subsídios para considerações [sic].

Voltando aos demais participantes, nota-se que a grande maioria julga suas experiências como bem sucedidas, de acordo com o crivo que foi estabelecido para tal avaliação no âmbito de cada unidade da REPCT. Como já dito, tais avaliações seguiram critérios próprios para que se chegasse à conclusão de que as experiências obtiveram sucesso, contudo, não há indícios claros acerca de como foram avaliadas, sequer se houve algum tipo de avaliação.

Mesmo assim, esse dado indica que as experiências em formação ética são bem vindas e bem vistas nas escolas, ao menos aos olhos dos gestores. Tenham elas a natureza, o tema, a metodologia, a perspectiva de ética que tenham, independentemente disso, elas são bem recebidas no seio da escola. De alguma forma elas geram um sentimento positivo em pelo menos alguns segmentos da comunidade escolar.

Como tais ações não são, na EPCT, instituídas por nenhuma orientação ou diretriz geral, realiza-las, de algum modo, se constitui em tarefa que está além do previsto, ou seja, ela não é exigida ou cobrada, já que não há previsão para tal em

nenhum documento específico da EPCT. Isso denota a percepção da importância da formação ética nessas unidades da Rede e uma intenção em realizá-las. Desse modo, a avaliação positiva que os gestores atribuem a tais ações não está guiada por parâmetros institucionalizados, contudo, se o que fazem se enquadra na categoria do “algo a mais” para a educação, a tendência é que fatalmente venham a julgar suas ações como bem sucedidas, estejam essas ações em consonância ou não com alguns princípios da formação ética. Destacamos, a seguir, alguns relatos das experiências apresentados pelos participantes da pesquisa:

Participante 9 – Projeto papo federal: foram abordados vários temas, como preconceito, sexualidade, solidariedade, colaboração... Eram feitas reuniões semanais com grupo de alunos dos cursos integrados. Palestras Mensais com convidados externos à Instituição: respeito à diversidade, ética e cidadania,... (uma por trimestre). Eventos com participação da comunidade interna e do entorno do Campus reuniões com familiares (1 vez em cada trimestre); reuniões com representantes do CRAS N(CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL). Ações contínuas desenvolvidas no âmbito da orientação educacional.

Participante 14 – Sim. Foi uma atividade desenvolvida em uma Praça Municipal onde os alunos e professores realizaram teatros e abordaram temas relacionados à diversidade cultural/ à tolerância.

Participante 18 – A partir de uma variedade de atividades, foi realizado um resgate da memória da população negra capixaba, possibilitando uma reflexão e amadurecimento intelectual para servidores e estudantes sobre as relações étnicos [sic] raciais.

Participante 31 – desde 2009 trabalhamos com o "Trote Solidário", evento que envolve todos os alunos e professores e demais servidores, em ações de ética e cidadania.

Esses quatro relatos de ação reforçam a tese de que há grande diversidade em relação aos tipos de iniciativas tomadas no âmbito da EPCT. O primeiro exemplo, “projeto papo federal”, parece bastante interessante. Seu título já é capaz de evocar a natureza desse trabalho e sugere o método utilizado. A palavra “papo” remete a certa informalidade no encontro, assim como à ideia de diálogo, de

participação dos estudantes na conversa. Seria uma alternativa aos sermões maçantes de tom moralizador. Remete, dessa forma, ao conceito de argumentação moral habermasiano (HABERMAS, 1994), em que o desenvolvimento da consciência moral se dá de modo mais adequado. Já “federal”, além de fazer menção ao tipo de Instituição em que o papo acontece, revela outro sentido, que na fala da juventude se relaciona a um assunto sério, importante. Isso dá a entender que mesmo que de forma descontraída, participativa e em que a tônica seja o diálogo, os assuntos de que se trata são importantes tanto à instituição de ensino quanto aos envolvidos nessa ação.

Outro aspecto digno de atenção nesse projeto é que ele não se restringe a uma só forma de abordagem. O papo, então, acontece em reuniões com grupo de estudantes, palestras com convidados externos, realização de eventos que abordam temas da ética, reuniões com os familiares e com representantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e ações pedagógicas contínuas. Esse tipo de abordagem, que integra métodos, perpassando as disciplinas, agindo através de ações de extensão e da metodologia de projetos, que envolve a comunidade escolar como um todo – incluindo-se os que não estão diretamente envolvidos com a escola –, propicia o diálogo e aborda temas inerentes à formação ética parece estar melhor alinhada com os preceitos que levantamos como fundamentais para que essa formação ocorra. Muito embora, não possamos deixar de levantar que essa é uma ação isolada e que está condicionada à boa vontade de seus atores para que aconteça.

O participante 14 indica uma ação com temas bastante interessantes (diversidade cultural e tolerância) e uma metodologia criativa e, geralmente, de bom alcance entre os estudantes: o teatro. O local também suscita uma reação positiva, já que, sendo um espaço público, se comunica com a comunidade em geral, abrindo espaço para o diálogo com as contingências inerentes à vida na cidade. Contudo, é necessário pontuar que, tal qual como exposta pelo participante, é uma ação pontual, desarticulada de outras que tornariam a formação ética mais abrangente.

A experiência “rompendo com o racismo, rompendo com o silêncio”, já apresentada anteriormente, é aqui melhor explicitada pelo participante 18. Também é uma ação bastante interessante, certamente contextualizada e, assim, atendendo a uma demanda específica, regional. Ela atende a exigências legais de que no

currículo das escolas estejam contempladas as questões étnico-raciais. Além disso, pode-se destacar que o assunto do preconceito dirigido à raça é uma das possibilidades temáticas da formação ética, contudo, não representa sua totalidade. Nesse caso, o leque de temas deveria ser mais amplo para que pudéssemos compreendê-la como uma experiência plenamente bem sucedida.

O participante 31 traz o “trote solidário” como seu projeto de formação ética. O evento do trote, rito de passagem para ingressantes em algumas etapas da educação formal, após registros constantes de violência em tal prática, vem, há algum tempo sendo ressignificado. É comum nas universidades brasileiras encontrarmos iniciativas como essa, do trote solidário, que tem outro apelo, que não o da violência. Como informado pelo participante, essa atividade envolve toda a comunidade interna da escola (estudantes, docentes e demais servidores), o que é uma característica importante em ações de formação ética. Ocorre que, assim como a ação relatada pelo participante 18, é bastante pontual, ocorre em determinado e curto período do ano e não se articula a outras ações no âmbito educacional.

Ainda houve outros projetos, contendo outras metodologias, trabalhando outros temas e partindo de outros entendimentos imbricados acerca do conceito de ética. Entretanto, entre eles não há correspondência e, o que permanece diante desses exemplos é que se faz necessário que se passe a discutir a formação ética no contexto da EPCT, para que, conjuntamente, a partir de um processo que contemple o amplo diálogo, sejam estabelecidas diretrizes para a implementação de um programa específico. Ou ainda que, ao menos, o germen de sua criação esteja previsto nas diretrizes curriculares nacionais para a EPCT. A partir daí, será possível superar a situação atual da formação ética na EPCT, que ora tende às premissas do ensino médio regular, ora busca por seus próprios meios uma resolução para a questão mas que, na maioria dos casos, não apresenta soluções concretas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto docente na EPCT, do ponto de vista pessoal, é preciso destacar que esta pesquisa provocou-me transformações significativas. O processo de investigação permitiu-me uma compreensão um tanto mais profunda sobre a EPCT e seu papel social. Pude, com isso, ler por dentro a educação profissional e, a partir daí, desmistificar concepções anteriores que tinha sobre o que é, a que/quem serve, seus limites e possibilidades. A ideia pré-concebida de que a EPCT seria importante tão somente enquanto peça chave no impulsionamento do país em termos de desenvolvimento, deu lugar ao entendimento de que, apesar dessa característica, ela constitui-se em momento da formação humana e, por isso, deve oportunizar os mesmos elementos da educação básica aos quais qualquer indivíduo, indiscriminadamente, deve ter pleno acesso.

Vê-la por esse prisma permitiu-me superar um entendimento utilitarista que particularmente tinha e que percebo ser a tônica do discurso de muitos ainda. Compreendi que a EPCT não está fadada à condição de segmentação da educação básica. Ela não é um recorte de uma educação global, mas sim sua potencialização. Ao incrementar à educação formal os tópicos trabalho, ciência e tecnologia como princípios educativos, em meu entendimento, ela contextualiza a educação e a leva a novos patamares. A partir dessa concepção, que não alija os estudantes de sua formação humana, a ética assume valor importante. Assim, enquanto professor que trabalha a ética de modo transversal, que orienta e participa de projetos fora da sala de aula tendo essa temática e que ministra aulas em disciplinas específicas de ética, passei a rever de modo mais intenso e transformador minha prática profissional. É certo que muito ainda há por ser percorrido e, por considerar isso, vejo-me inclinado a prosseguir problematizando a formação ética tanto na docência quanto na continuidade de minha atuação como pesquisador.

Deixando a perspectiva particular, passo às considerações de caráter mais geral, ressaltando que, diante das demandas éticas – tão urgentes à contemporaneidade – e do estado de mal-estar a que induzem, toca a necessidade de encontrar soluções plausíveis, sólidas, permanentes. Esse tipo de solução pode ser perseguida a partir de diversas dimensões da ação humana: dos pequenos gestos cotidianos aos grandes feitos políticos. Entretanto, se se espera que tais

respostas sejam definitivas, é preciso ter em conta que, hoje, elas residem em um horizonte utópico. Frente a isso, cabe considerar que cada intento em sua direção, embora válido como contributo, possui sempre suas limitações. Na pesquisa científica não é diferente e, por isso, o presente estudo também está investido desse mesmo espírito.

Esta pesquisa, logo, não apresenta as soluções últimas para a formação ética, muito embora seu título possa suscitar alguma expectativa em relação a isso. Em verdade, o que se pretendeu foi esboçar um quadro situacional da formação ética, apontando alguns possíveis caminhos para sua execução. Diante disso, abriu-se a questão ao diálogo, suscitando a ampliação do debate sobre o tema. Isso posto, as considerações finais aqui apresentadas tomarão como ponto de partida o problema de pesquisa indicado no capítulo introdutório: como ocorre a formação ética na EPCT?

O início do itinerário traçado para a aproximação de uma resposta a essa questão situou-se anteriormente à abordagem frontal do problema de pesquisa. Por isso, os primeiros momentos do texto destinaram-se a clarificar questões conceituais, importantes para estabelecer sobre que bases, à frente, seria discutida a formação ética. Ou seja, quando aqui se falou em formação ética na EPCT, foi preciso deixar claro de que educação/formação, de que ética, e de que Educação Profissional, Científica e Tecnológica se estava falando.

Ante a isso, em um primeiro instante foi apresentada a relevância do tema ética na atualidade, as concepções de ética e moral defendidas neste estudo, a articulação da psicologia da moralidade à filosofia e à sociologia para a abordagem do fenômeno moral, um ensaio sobre a concepção de formação ética e sua distinção da educação moral e a introdução da afetividade como elemento a ser considerado, do ponto de vista da motivação para a ação moral.

O segundo momento, procurou apresentar a EPCT sob diversos aspectos. Primeiramente em perspectiva histórica, tomando 1909 como ano base, em que foi inaugurada a primeira Escola de Aprendizes e Artífices. Daí percorreu-se seus desdobramentos, até que se chegasse a 2008, ano em que foi sancionada a Lei 11.892/08, que representou a reforma mais recente da educação profissional nacional. Desse marco, detalhou-se sua nova configuração em termos estruturais e organizacionais. Para além disso, discutiu-se o cenário político da EPCT, chegando

a seus desafios mais proeminentes, como a latente disputa ideológica que lhe permeia. Nesse campo de embate, foram situados os estudos que trabalham sobre o conceito de integração, em suas três dimensões, que se enraízam nas discussões sobre educação politécnica e escola unitária, propostas por Marx e Gramsci, respectivamente.

Por fim, buscou-se promover o encontro entre formação ética e EPCT, abrindo a perspectiva de compreensão desse fenômeno em três frentes: em relação a uma formação para a vida; ao desenvolvimento econômico ou desigualdades de ordem social; e quanto aos avanços científicos e tecnológicos, compreendendo que esses três vieses perpassam de modo mais evidente a EPCT. Por fim, são apontados alguns dos procedimentos para a formação ética conforme experiências levantadas na literatura. Nos próximos tópicos estão destacados alguns apontamentos que se tornaram possíveis a partir desta pesquisa e que, ao passo em que realçam os desafios, apontam também algumas as perspectivas para a elaboração de propostas de formação ética na EPCT.

7.1. Por um conceito de formação ética

Da primeira leitura, extraem-se algumas questões conceituais que podem auxiliar no delineamento de projetos de formação ética, seja no âmbito concreto, em cada uma das unidades da EPCT, seja em nível de políticas públicas. A principal contribuição deste trabalho, nesse sentido, é a reflexão aqui desenvolvida sobre o conceito de formação ética.

Entende-se que não se pode avançar na elaboração de qualquer que seja a política pública ou projeto de formação ética sem que haja um consenso mínimo sobre as bases conceituais que a fundamentam. Como visto, as orientações e diretrizes que regem a EPCT, de caráter legal ou não, não trazem prescrições a partir das quais deveriam ser fundamentadas as experiências em formação ética. Nesse sentido, a partir das leituras e reflexões realizadas, lançamos uma proposta para o conceito de formação ética.

As discussões travadas ao longo deste estudo refutam a tese do par “instrução” e “disciplina” (KANT, 1996) como pilar da formação ética. Tal

pensamento, oriundo da modernidade, traz imbricada a ideia de um homem originalmente animalesco, bruto, por meio do qual falam mais alto as vozes da natureza, cuja instrução iluminaria. No projeto moderno, com caráter civilizador, em que a razão conquistara o lugar mais alto na hierarquia dos deuses, o que dizia respeito ao sensível, o que fugia à lógica, à matemática, ao pensamento dedutivo, deveria ser então suprimido das identidades para dar lugar à racionalidade. Na educação a incumbência dessa supressão caberia à disciplina. Caminhou-se, na verdade, em sentido contrário à moralização da educação representada por esse modelo moderno.

O que aqui foi debatido também colocou em xeque a ideia de que as lições de moral seriam suficientes para que se assimilassem os valores estimados por determinada sociedade, em delimitado período, como afirmara Durkheim (2008). A partir de Piaget (1930-1996; 1932-1994), avançou-se na compreensão sobre a gênese do juízo moral, o que nos possibilitou compreender que o sujeito é ativo na construção desses juízos. E tal construção se dá na relação dialética entre as tendências – que não são fixas nem anulam uma à outra – da heteronomia e da autonomia. Desse modo, não cabe como estratégia de formação ética a inculcação de princípios morais pela via transmissionista (as lições de moral), ou por meio da repetição até a massificação de tais princípios.

Com esses dois pressupostos superados – da disciplina como pilar da educação para a racionalidade instrumental e do transmissionismo como metodologia –, sem que necessariamente se adentre o campo político, restringindo o debate às questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, pode-se, por analogia, afirmar como inadequado o retorno da Educação Moral e Cívica ao currículo escolar. Tal afirmação, tem-se ciência, vai de encontro ao que acreditam muitos educadores. Contudo, crê-se haver subsídios suficientes para referendar a que se defende neste estudo. Assim, se pensamos na construção de um projeto de formação ética para a EPCT, independentemente da inclinação política que venha ser tomada por conjuntura no Brasil, o conceito de formação ética deve ancorar-se em outras bases, que não as mesmas da educação moral do período dos governos militares no país.

Dito isso, o significado de formação ética proposto neste estudo, por outra via, tem escoras no próprio conceito de ética adotado em sua fundamentação.

Diferentemente da educação moral, que diz respeito à ação concreta, a formação ética dá subsídios para a reflexão crítica sobre essa ação. Diante da impossibilidade de se estabelecer princípios éticos universais – que caberiam em qualquer situação, aplicáveis a qualquer cultura, a qualquer tempo, independentemente da estrutura das relações entre os sujeitos envolvidos nas situações morais e das próprias singularidades desses sujeitos –, a formação ética sugere a existência de contextos de argumentação moral, de diálogo aberto e permanente. Anda em par com as ideias de construção e transformação. Requer a descristalização de determinantes estabelecidas *a priori*, para que se consolide como possibilidade real de superação. Para que assim se constitua, é preciso que tenha, necessariamente, uma conotação crítica.

Essa capacidade de reflexão crítica sobre a ação moral não está sob o domínio do ético ou do filósofo. Tampouco do político ou do legislador. Na escola, não é privilégio do gestor, seja ele reitor, diretor ou coordenador. Tampouco é unicamente da alçada do professor de filosofia, ou sociologia. Indo mais além, não é prerrogativa única de nenhum docente, assim como não é necessária e possível somente aos estudantes. Essa postura reflexiva e questionadora diante da ação moral concreta, que aqui se determinou como objeto da formação ética, deve estar acessível a todos, indiscriminadamente. Não sendo tal capacidade inata, aí está o papel da educação na formação ética.

Tendo em conta as considerações acima feitas, foi proposto como conceito de formação ética a formação planejada e organizada, tendo como fim a reflexão crítica sobre e na ação moral concreta, possível a todos indivíduos. Tal reflexão não se dá no plano unidimensional do pensamento, mas sim, como uma reflexão a partir da ação e integrada a ela. Ela é construída comunicativamente na interação entre sujeitos, que assumem papel ativo nesse processo e buscam um consenso tendente à universalização, distanciando-se da relativização absoluta. Orienta-se no sentido da busca pela autonomia, de forma cada vez mais ampla e complexa e está relacionada intimamente à ideia de cidadania. Perpassa todos os ambientes e contextos escolares. Está na sala de aula, assim como está nas relações que na escola ou por meio dela se estabelecem. Pode ser concretizada através de distintas metodologias, desde que integradas em projetos escolares mais abrangentes e onde

haja participação ampla da comunidade escolar. Diante de sua importância, a formação ética deve ser tomada como principal finalidade da educação escolar.

Na EPCT, a formação ética deve estar explícita em orientações e diretrizes norteadoras das ações educacionais. Deve figurar nos Planos de Desenvolvimento Institucional, refletindo, conseqüentemente, na elaboração dos Projetos dos Cursos. Ela precisa estar presente em todos os níveis e modalidades da educação profissional, independentemente da natureza do curso ofertado. Ela diz respeito tanto ao núcleo comum de disciplinas quanto às cadeiras específicas de cada área de formação técnica. Constitui-se, em verdade, em um dos elementos capazes de promover a integração efetiva dessas dimensões, ainda bastante polarizadas. Além disso, ela precisa considerar não somente o aspecto da formação para a vida, mas também tópicos pontuais que se tornam mais evidentes na EPCT como as questões das injustiças de ordem social e as referentes aos avanços científicos e tecnológicos.

7.2. Projetos e experiências em formação ética na EPCT hoje

Diante da extensão, da abrangência desta pesquisa, consideradas regionalidades, contingências, diversidades e complexidades características das unidades da REPCT participantes, as hipóteses previamente levantadas sobre como ocorreria a formação ética em cada uma delas não foram – e nem poderiam ser – muito rígidas ou conclusivas. Se haveriam ou não experiências relatadas, se seguiriam um determinado padrão ou seriam muito diversas entre si, se teriam ou não a mesma fundamentação, enfim, no ponto de partida desta pesquisa, tudo o que trouxessem os dados se constituiria em matéria surpreendente.

Ante a isso, o que mais marcadamente surpreendeu, em princípio, não foi o que os participantes trouxeram, mas sim a não participação da maioria das unidades com as quais foi estabelecido contato e encaminhado formulário de pesquisa. Esse silêncio, mesmo que não nos permita concluir em caráter definitivo a ausência de projetos de formação ética, instiga a reflexão sobre as razões que o preencheram. Excluindo-se os outros diversos menores motivos que levam as pessoas a não participarem de pesquisas, pode-se pensar que em parte dessas unidades ou a

formação ética não é realizada, ou não é de conhecimento do gestor pedagógico ou não é importante o suficiente do ponto de vista institucional a ponto de ser relatada. Essa não resposta, talvez seja um dos indícios mais relevantes levantados por este estudo. À pergunta “como ocorre a formação ética na EPCT?”, se generalizado o que indicado pela maioria das unidades que receberam o formulário de pesquisa, responderíamos: ela não acontece.

Porém, mesmo predominando o silêncio, existem experiências em formação ética sendo realizadas na EPCT. Através do Gráfico 6, viu-se que dos 69 participantes, 29 (42%) afirmou ofertar a disciplina ética ou similar em seus cursos. Cabe destacar que 8 (12%) dizem trabalhar a formação ética como conteúdo das disciplinas filosofia e sociologia. Isso nos mostra que a abordagem disciplinar é a que predomina.

Por outro lado, os aportes teóricos deste estudo nos mostram ser possível lançar mão de outras estratégias para que a formação ética se dê de forma mais efetiva. Não se quer aqui dizer que a abordagem por meio de disciplina específica não seja importante. O que se conclui é que, por si só, essa metodologia é insuficiente. Com esse posicionamento coadunam os próprios participantes, visto que apenas 13% dos que ofertam a disciplina ética ou similar propõem a abordagem disciplinar como mais adequada, conforme mostra o Gráfico 7.

Partindo do conceito de formação ética delimitado no item anterior, se poderia então, por comparação aos parâmetros apontados como ideais, identificar os projetos que dele mais se aproximam. A partir disso, foram identificadas algumas poucas experiências com essa característica. Mesmo que muito distintas entre si, elas trazem em comum alguns dos fundamentos apontados como importantes à elaboração de propostas de formação ética. É o caso do “Papo Federal”, do “Rompendo com o racismo, rompendo com o silêncio”, do “Trote Solidário” e da atividade envolvendo teatro na Praça Municipal, que, embora significativas do ponto de vista de sua qualidade, representam um número muito reduzido diante do universo investigado. Elas são dispersas geograficamente e muito pontuais.

É importante frisar que, não havendo diretriz ou orientação que favoreça a realização de tais experiências, elas se dão por iniciativa dos próprios membros daquelas comunidades escolares. Portanto, não possuem parâmetros claros para

sua realização, tampouco para a avaliação dos resultados dessas experiências, mas têm intencionalidade positiva.

Assim, buscando traçar um quadro sobre como ocorre a formação ética na EPCT, podemos finalmente inferir que, na maioria dos casos, ela não acontece, pelo menos de modo intencional. A essa afirmação é possível contrapor o argumento de que a formação ética ocorre também de modo acidental, o que revelaria outra perspectiva de análise. Isso não é aqui questionado, pois as reflexões produzidas no decorrer deste estudo levam a perceber que, de fato, a educação para a ética pode se dar por essa via. Entretanto, para efeito do que esta pesquisa propõe foram consideradas somente as ações relatadas pelos participantes que estiveram dotadas de caráter intencional.

Desse modo, em primeiro lugar o que se destaca em relação às unidades da REPCT é a ausência de respostas para a questão “como ocorre a formação ética?”. Das poucas respostas afirmativas à questão, a maior parte delas indicou a oferta de disciplinas específicas para tratar do tema. Alguns entendem realizar a formação ética através dos conteúdos específicos das disciplinas filosofia e sociologia. Por fim, em poucos casos, de forma pontual e dispersa, aparecem experiências que se aproximam do que o referencial teórico apresentado permite reconhecer como experiência bem sucedida.

7.3. Perspectivas para a formação ética na EPCT

Esta pesquisa não projetou seu olhar apenas às experiências realizadas ou não realizadas. Buscou-se também conhecer, pela ótica dos participantes, como pensam que essa formação deveria ocorrer. Vimos que os participantes sugeriram como ideais diversas formas de abordagem para a formação ética, sendo elas, basicamente, a curricular (disciplinas), os exemplos dos servidores, as ações de extensão e a integração de métodos. Em sua maioria, os participantes indicaram como adequada a abordagem disciplinar, destacando-se a perspectiva da transversalidade.

Ter sido a abordagem disciplinar a mais indicada pelos participantes leva a algumas considerações. Uma delas é que a transversalidade é bastante

representativa quando se fala em ética na escola, mas, como discutido, não vem obtendo o sucesso esperado. Outra questão é que a segunda proposta mais indicada, de criar disciplina específica para trabalhar o tema, não apresenta como problema apenas a falta de espaço nas grades curriculares. O problema maior é a compreensão de que a ética deva estar contida no espaço restrito de uma única matéria que, por conseguinte, denuncia o entendimento de que o conhecimento é algo segmentado, compartimentado e a ética conteúdo mais transmissível teoricamente do que passível de ser vivenciado nas relações extraclasse.

Resolver a questão da formação ética na escola com a inserção de um professor de ética para assumir tal disciplina, ou elegendo um docente de comportamento indubitável para exercer essa função, não é algo tão difícil. O que se torna uma tarefa mais complexa e, por isso, demanda maior esforço, é transformar a formação ética em tarefa educativa prioritária na escola, de modo geral, e envolver todos os membros da comunidade escolar nesse projeto.

Outro grupo de participantes da pesquisa afirmou que a formação ética deveria ocorrer de modo diferente, integrando dois ou mais dos métodos de que se falou. Com isso, indicam que essa formação não acontece por propostas pontuais, ou por meio de disciplinas, apenas. Para eles a formação ética deve atravessar todo o cotidiano escolar. Alguns deles, apesar de ter como realidade em suas unidades a formação ética pela via disciplinar, indicam que a integração entre métodos é a estratégia mais adequada.

No momento, encontra-se aprovado pelo Senado Federal e encaminhado à Câmara dos Deputados Projeto de Lei do Senado 02/2012, que altera a LDB, incluindo as disciplinas Cidadania, Moral e Ética – no ensino fundamental – e Ética Social e Política – no ensino médio (BRASIL, 2012c). Embora a metodologia para formação ética contida nessa proposta não seja a mais apropriada, por uma série de motivos já elencados, o furor que essa possibilidade acabou incitando pode ser visto positivamente. Afirma-se isso, pois, levantando-se um posicionamento contra a proposta – que, de fato, constitui-se em um contrassenso – uma pergunta verdadeiramente importante ganha maior realce: não sendo essa, que proposta é melhor?

Esse projeto de lei revela por suas entrelinhas que a formação ética é uma necessidade, que a escola é local apropriado para isso e que o que temos hoje, a

transversalidade, não tem dado conta de transpor a barreira entre o discurso e sua concretização. Unindo isso ao que indica o referencial teórico e ao que apontam os participantes da pesquisa, vê-se que em matéria de formação ética na EPCT é necessário caminhar no sentido da elaboração de novas propostas, que considerem o que já se tem feito, mas, principalmente, que as levem adiante.

Este estudo inaugura, de certa forma, uma problematização sobre a formação ética na EPCT. A partir dele espera-se que sejam abertas novas vias de debate acadêmico sobre a temática. Se todos os autores e prismas sobre a questão não estão aqui elencados, acreditamos que as bases da discussão estejam minimamente lançadas. Se não está proposto aqui um modelo fechado e ideal de formação ética, foram caracterizadas aqui as esparsas iniciativas que vem sendo realizadas nas unidades da REPCT, assim como as expectativas de alguns de seus atores sobre como deveriam ser. O ponto catártico – e esse é o principal apelo ao qual buscamos dar realce – é o destaque dado à grande ausência de respostas, que nos mostra que urgentemente algo deve ser feito.

Aberto o diálogo, o desafio que se apresenta é o de rever as orientações e diretrizes da EPCT, a ponto de que nelas esteja conferido lugar central à formação ética. A partir disso, devem ser elaboradas orientações específicas que subsidiem a implantação de projetos ou experiências em formação ética em nível nacional. Nelas devem estar contidos os fundamentos, alternativas metodológicas para sua execução e as políticas de avaliação das experiências/projetos de formação ética. Esse suporte, hoje inexistente, não impede que por iniciativa própria os câmpus da EPCT criem ou continuem a desenvolver seus projetos. Não é preciso esperar diretrizes específicas para que a formação ética integre a agenda educacional das unidades da REPCT. Ao contrário, esse processo de previsão documental da formação ética só se tornará coerente na medida em que estiver atravessado pela experiência concreta. E esse diálogo teórico-prático só é possível enquanto as experiências forem executadas.

Com esse alicerce, mantendo o diálogo aceso e garantindo nele a participação de todos, veríamos uma inversão nos propósitos educacionais. Ao invés de instruir tecnicamente para o sucesso nos grandes, porém limitados exames nacionais, processo educativo onde a ética ocupa o dispensável status de “cereja do bolo”; ou ainda, ao invés de formar “seres-mão-de-obra”, por meio de estratégias de

ensino em que as exigências de formação moral bailam no ritmo das demandas mercadológicas; ao invés disso, a ética, quiçá, chegue a se constituir como principal objetivo da educação. Um sonho, diriam uns. Entretanto, o que se viu por esta pesquisa é que existem caminhos para que ele se torne tangível.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria Amorim. (org.). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17–64.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Temas Transversais e a Estratégia de Projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. Projeto T.E.S.E. e diretor de turma: a experiência de Camocim. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs.). *Projetos Bem-Sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós-Moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

BINDÉ, Jerome. Complexidade e crise da representação. In: MENDES, Candido (org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-24.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petropolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 1 ago. 2013.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC: Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC: Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado PLS nº 02/2012. Altera a redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Senado Federal: Brasília, 2012c. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/servlet/PDFMateServlet?m=104063&s=http://www.senado.leg.br/atividade/materia/MateFO.xsl&o=ASC&o2=A&a=0>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite. Moral e Afetividade em Piaget: Os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. *Schéme*, Marília, v. 3, n. 5, p. 80, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/1969>>. Acesso em: 6 mai. 2014.

COMTE-SPONVILLE, André. *O capitalismo é moral?: sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo*. Trad. Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DESMOND, Willian. *A filosofia e seus outros: modos do ser e do pensar*. Belo Horizonte: Edições Loyola, 2000.

DUPAS, Gilberto. *Ética e Poder na sociedade da informação: De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso*. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação Moral*. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. Ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41

GALLO, Sílvio. Filosofia, Educação e Cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 3 ed. Campinas: Alínea, 2010. P.133-153.

GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARRAFA, Volnei; PORTO, Dora. Bioética, Poder e Injustiça: por uma ética de Intervenção. In: GARRAFA, Volnei; PESSINI, Leo (orgs.). *Bioética: Poder e Injustiça*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 35-44.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. A autossupressão como catástrofe da consciência moral. *Estudos Nietzsche*, Curitiba, v. 1 n. 1, p. 73-128, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/estudosnietzsche?dd1=4333&dd99=view>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. *Educ. Soc.*, vol. 22, n. 76, p.147-174. Out. 2001.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 92, p.983-1011, Out. 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educ. Soc.*, vol.28, n. 100, p.737-762, Out. 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. Educação Moral e Diversidade: diálogos com duas experiências no estado de Mato Grosso. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs.). *Projetos Bem-Sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996. (originalmente publicado em 1923).

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Rodolfo Schaefer. São Paulo: Martin Claret, 2004. (originalmente publicado em 1788).

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed. 2006

_____. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed. 2009.

_____. SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-105, jan./abr. 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

_____. *A sociedade da decepção*. Trad. Armando Braio Ara. Barueri: Manole, 2007.

_____. *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LISBOA, José da Silva. *Constituição moral, e deveres do cidadão, com exposição da moral publica conforme o espírito da Constituição do Império: Parte I*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824-1825.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 28, n.1, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 3 nov. 2013.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças. In: VI Seminário de Direitos Humanos no século XXI e IV Encontro de Direitos Humanos da UNESP, 2010, Marília. Anais do VI Seminário de Direitos Humanos no século XXI

e IV Encontro de Direitos Humanos da UNESP. Marília: FFC/UNESP, 2010. v. 01. p. 01-10.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Aurora*. São Paulo: Editora Escala, 2007. (originalmente publicado em 1881).

OLIVEIRA, Nythamar de. *Rawls*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o Discurso de Moralização da Nação. *Scientia Plena [online]*. Associação Sergipana de Ciências. v. 3, n. 5. p.180-185, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/1203/619>>. Acesso em: 25 jan 2013.

PACHECO, E. (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932).

PIAGET, Jean. Os Procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1–36. (originalmente publicado em 1930).

PIAGET, Jean. *Inteligencia e Afectividad*. Trad. Maria Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. (originalmente publicado em 1954).

PINTO, José Marcelino de Rezende. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Paideia*, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, fev./ago. 1995.

PLATÃO. *A República*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção de Ensino Médio Integrado*. 2008. <Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2013.

SANCHÉZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Trad. João Dell'Ana. 23 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trab. Educ. Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-45.

TUGENDHAT, Ernst. Lições sobre ética. Trad. Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

APÊNDICE A – Questionário encaminhado às unidades da REPCT

- a. TCLE
- b. Indique o câmpus onde está lotado.

1. Na sua opinião, as unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica devem oferecer uma Formação Ética a seus estudantes?

- Sim
- Não
- Por quê?

2. Como pensa que essa formação deva ocorrer?

3. Oferta a disciplina "Ética" (ou similar) a algum dos cursos técnicos de nível médio?

- Sim
- Não

Caso a resposta tenha sido sim, com que nome(s) e para que curso(s)

4. Assinale se seu campus já desenvolveu ou desenvolve, de 2008 em diante, projetos em alguma(s) das áreas abaixo elencadas:

- Educação Moral ou em Valores
- Ética e Cidadania na Escola
- Educação em Direitos Humanos
- Ética na Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- Experiência de tipo similar às anteriores, mas com outro título
- Não desenvolveu

No caso de ter marcado EXPERIÊNCIA SIMILAR, MAS COM OUTRO TÍTULO, como foi intitulada a experiência?

5. Você acha que a experiência que indicou no item anterior poderia ser considerada como BEM SUCEDIDA?

- Sim
- Não

Por favor, relate brevemente como foi essa experiência

6. Quanto tempo ela durou?

7. Você acredita que o tempo destinado a essa atividade tenha sido suficiente?

- Sim
- Não

Caso deseje, justifique sua resposta

8. Quem foram os participantes?

- Estudantes
- Professores
- Equipe gestora
- Técnicos/funcionários terceirizados
- Famílias

Entidades externas à escola
Outro (especifique)

9. Qual o número total de participantes na experiência?

10. Outros campi foram parceiros da experiência?

11. A experiência citada se relaciona aos temas ciência e tecnologia?

Se sim, por favor, descreva como.

12. De alguma forma a comunidade em volta do campus provocou a realização dessa experiência?

Se sim, por favor, descreva como

13. Você percebeu mudanças no ambiente escolar com a experiência?

Caso sim, quais foram essas mudanças?

14. Essa experiência foi avaliada?

Se sim, informe por quem e como

15. Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?

16. Como esses temas foram trabalhados (que métodos foram usados)?

17. Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, porque ela aconteceu?

18. Recebeu alguma formação para esse projeto? (Por exemplo: curso de formação da SETEC, Programa Ética e Cidadania, Programa de Educação em Direitos Humanos do MEC, etc.)