

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

SARA BERNARDES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A
FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE**

GOIÂNIA

2021

SARA BERNARDES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A
FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes.

GOIÂNIA

2021

B522r Bernardes, Sara

Representações sociais de alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade / Sara Bernardes.-- 2021.

146 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 136-141.

1. Representações sociais. 2. Jovens - Conduta. 3. Educação moral. I. Lemes, Lila Maria Spadoni. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.04(043)

BANCA



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 03 de setembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás

Profª. Dra. Ana Raquel Rosas Torres / UFPB

Prof. Dr. Elismar Alves dos Santos / PUC Goiás

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profª. Dra. Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins / UNIGOIÁS

A Deus, que tornou possível esse relevante sonho. À minha Filha Maria Clara, que me ensina sobre paciência, amor e cumplicidade, minha fonte de inspiração, renovação, sendo constantemente as expressões mais grandiosas do amor de Deus para com a minha vida. Ao meu esposo Antonelle, pelo companheirismo, respeito e paciência nesse longo e árduo caminho, sendo sempre o meu suporte para todos os momentos. Aos meus pais, pela referência de fé, honestidade, responsabilidade e comprometimento. Aos meus irmãos Elias, Elizeu, Raquel (*in memoriam*), Eduardo, Fábio e Lindomar Júnior, pela amizade e incentivo a busca constante da superação e realizações...À professora Dra. Lila Spadoni, orientadora deste trabalho, por apresentar cultivo de flores em um caminho o qual idealizei encontrar inúmeros espinhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar uma vida plena.

À minha família pelo apoio e suporte necessários neste caminho desafiador. Ao meu esposo Antonelle, por ser um comigo em todos os momentos e por se manter firme, constante, me apoiando em todas as minhas tomadas de decisões, independente que essa minha decisão seja engajar em uma jornada de estudo e que para isso eu tenha que me ausentar. À minha princesa Maria Clara que torna os meus dias tão únicos, sublimes e intensos, e com toda mansidão e precisão materializa o amor em minha vida.

Aos meus pais amados, Dona Cleonice Bernardes e Sr. Lindomar Bernardes. Aos senhores, minha eterna gratidão!

Aos colegas de caminhada que fizeram com que mesmo à distância, em função do sistema de aulas remotas, permanecessem os nossos vínculos... enfim, são tantas que não medem esforços ao proferirem palavras de ânimo, força e fôlego. Ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela oportunidade e pelo carinho recebido por todos os professores e funcionários da instituição. Aos professores do Mestrado em Educação que contribuíram brilhantemente nesse processo de apreensão de novos conhecimentos, especialmente a Professora Dra. Lila Spadoni, que me orientou com tanta leveza e afeto, sendo indiscutivelmente uma interventora brilhante para o desenvolvimento deste estudo!

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro realizado por meio da bolsa concedida ao longo do curso, sem esse apoio financeiro talvez realizar esse curso seria inviável.

A todos os colegas professores e profissionais da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás, que indiretamente contribuíram para o êxito desta pesquisa. Em especial aos professores do Colégio Estadual Polivalente Prof. Goiany Prates, os alunos e demais funcionários, mesmo em situação de isolamento social e sistema remoto de ensino, não mediram esforços para auxiliar na realização da coleta de dados para esta pesquisa, que de forma direta foram fonte de grande contribuição e sucesso deste trabalho.

Aos jovens que me inspiraram a ser sempre um agente de transformação

PENSAMENTO

“Um menino nasceu – o mundo tornou a começar”

João Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas

LISTA DE SIGLAS

TRS – Teoria das Representações Sociais

RS – Representações Sociais

RC – Representações Coletivas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PUC GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

PPP – Projeto Político-Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

AFC – Análise Fatorial de Correspondência

ST's – Segmentos de texto

ATD – Análise Textual Discursiva

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Análise Fatorial de Correspondência	113
FIGURA 2 – Classificação Hierárquica descendente (CDH): Professores	115
FIGURA 3 – Nuvem de Palavras.....	119
FIGURA 4 – Análise Prototípica	122
FIGURA 5 – A árvore de similitude	123
FIGURA 6 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Alunos	124
FIGURA 7 – Nuvem de palavras	127

LISTA DE TABELAS

TABELA 1– Diferenciações entre os universos consensuais e universos reificados	86
TABELA 2 – Funções Essenciais do Sistema Periférico	87
TABELA 3 – Comparativo das características do Núcleo Central e do Sistema Periférico	89
TABELA 4 – Quadro comparativo: Moscovici e Tugendhat	97
TABELA 5 – Número de estudantes matriculados no Ensino Médio.....	107
TABELA 6 – Número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental II	107
TABELA 7 – Número de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA (modalidade Ensino Médio)	107
TABELA 8 – Participantes da pesquisa.....	109

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo identificar as Representações Sociais dos alunos e professores sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade. Para alcançar nossos objetivos, realizamos uma revisão teórica articulando a teoria de Serge Moscovici sobre as Representações Sociais com os estudos teóricos de Ernst Tugendhat sobre a Justificação da Moral e um estudo empírico sobre as Representações Sociais da Formação Moral em dois grupos sociais compostos por alunos e professores do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino. Centramos atenção sobre temas como ética e moral, os jovens e a contemporaneidade, os jovens e sua formação moral na sociedade contemporânea, a formação moral e a sua relação com o contexto educacional, entre outros temas que também foram abordados e considerados de grande interesse para essa pesquisa e para a área educacional ou pelo menos fazem parte de suas preocupações. Desta maneira, a pesquisa se deu em uma instituição estadual que contempla o Ensino Médio, na cidade de Goiânia, no estado de Goiás. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo a partir de entrevistas realizadas por meio de questionários abertos, desenvolvidas com 19 professores que, por critério de inclusão, ministram aulas na 2ª série do Ensino Médio e 10 alunos que, também, por critérios de inclusão, estavam matriculados na referida série. Para o aporte teórico e metodológico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978, 2012) e para a compreensão da Justificação da Moral, utilizou-se os estudos teóricos de Ernst Tugendhat (2012). Para a análise das informações, utilizou-se a análise do conteúdo dos discursos. Este procedimento metodológico possibilitou o conhecimento das experiências ancoradas em seus cotidianos, a compreensão dos processos de construção das realidades, as ideias compartilhadas e perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, além dos modos como elaboram coletivamente suas representações. Para realizarmos essa análise dos conteúdos discursivos, as entrevistas foram transcritas e submetidas ao software IRAMUTEQ, que classificou os discursos dos participantes em duas classes de categorias: uma classe de categoria para o grupo de professores e outra classe para o grupo de alunos. A partir da análise qualitativa das categorias, os resultados demonstram essencialmente as Representações Sociais de cada grupo pesquisado sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, sendo nesse caso utilizado dois corpos, um para a classe do grupo de professores e outro para a classe do grupo de alunos. Evidenciando elementos em comum no Núcleo Central das Representações Sociais dos dois grupos, os mesmos não representam duas Representações Sociais inteiramente idênticas entre si ou uma mesma representação em dois grupos. Ainda em relação aos resultados, a pesquisa elucida que para o grupo de alunos a Moral está predominantemente vinculada à reciprocidade, onde os elementos contextuais em que a Moral é empregada nas falas nos remete a um valor mútuo, autônomo e recíproco. Já para o grupo de professores, os elementos contextuais das falas nos conduzem a uma Moral imbuída em uma justificação autoritária, que demonstra conservadorismo, onde, em uma verticalidade, a autoridade é considerada pelo indivíduo como algo determinante para se constituir a Moral em si próprio e no outro. As temáticas foram discutidas buscando esclarecer os objetivos levantados na pesquisa, entretanto sabemos que não responderíamos em uma dissertação de mestrado a tantos questionamentos pertinentes a esse tema que ainda carece de pesquisas, principalmente em diálogo com a área educacional.

Palavras-Chave: representações sociais; formação; moral; jovens

ABSTRACT

This research aims to identify the social representations of students and teachers about the moral formation of young people today. To achieve our goals, we carried out a theoretical review articulating Serge Moscovici theory on Social Representations with Ernst Tugendhat theoretical studies on moral justification and an empirical study on social representations of moral formation in two social groups composed of students and High School teachers in the Public Education Network. We focus on issues such as ethics and morals, young people and contemporaneity, young people and their moral formation in contemporary society, moral formation and their relationship with the educational context, among other topics that were also addressed and considered of great interest to this research is for the educational area or at least are part of their concerns. Thus, the research took place in a state institution that includes high school, in the city of Goiânia, in the state of Goiás. The research is characterized as a qualitative study based on interviews conducted through open questionnaires, developed with 19 teachers who, by inclusion criteria, teach classes in the 2nd grade of high school and 10 students who, also, by inclusion criteria, were enrolled in that grade. For the theoretical and methodological contribution, Serge Moscovici's Theory of Social Representations (1978, 2012) was used and for the understanding of the justification of morality, the theoretical studies of Ernst Tugendhat (2012) were used. For the analysis of the information, the analysis of the content of the speeches was used. This methodological procedure enabled the knowledge of experiences anchored in their daily lives, the understanding of the construction processes of realities, shared ideas and different perspectives on the same issue, in addition to the ways in which they collectively elaborate their representations. To carry out this analysis of discursive contents, the interviews were transcribed and submitted to the IRAMUTEC software, which classified the participants' speeches into two categories of categories: a category class for the group of teachers and another class for the group of students. From the qualitative analysis of the categories, the results essentially demonstrate the social representations of each researched group about the moral formation of young people in contemporary times. In this case, two bodies were used, one for the teacher group class and the other for the group class of students. Evidencing common elements in the central core of the Social Representations of the two groups, they do not represent two entirely identical social representations or the same representation in two groups. Still in relation to the results, the research elucidates that for the group of students, morality is predominantly linked to reciprocity, where the contextual elements in which morality is used in the speeches lead us to a mutual, autonomous and reciprocal value. As for the group of professors, the contextual elements of the speeches lead us to a moral imbued with an authoritarian justification, which demonstrates conservatism, where, in a verticality, authority is considered by the individual as something decisive for constituting morality in itself and on the other. The themes were discussed seeking to clarify the objectives raised in the research, however we know that we would not respond in a master's thesis to so many questions pertaining to this theme that still lacks research, especially in dialogue with the educational area.

Keywords: social representations; formation; morals; young people

SUMÁRIO

A ESCOLHA DO TEMA.....	17
INTRODUÇÃO	33
I – FORMAÇÃO MORAL E O CAMPO EDUCACIONAL	37
1.1 Por que Moral e não Ética?.....	37
1.2 Formação Moral ou Educação Moral?	42
1.3 Formação Moral e o Campo Educacional na contemporaneidade.....	49
1.4 Moral na concepção de Ernest Tugendhat.....	52
II - OS JOVENS E O CAMPO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	64
2.1 Conceito de juventude e sua contextualização histórica	64
2.2 Os jovens e o Campo Educacional na contemporaneidade.....	71
III – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	74
3.1 Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Moscovici e seus seguidores.....	74
3.2 Origem da Teoria das Representações Sociais	77
3.3 Teoria das Representações Sociais e sua relação com o Campo Educacional	80
3.4 Objetivação e Ancoragem	83
3.5 Universos Consensuais e Reificados.....	85
3.6 A Conjuntura do Pensamento Social-Conteúdo.....	87
3.7 Organização interna das Representações Sociais – A Teoria do Núcleo Central	88
3.8 Interfaces e aproximações da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici com a Justificação Autoritária e Autônoma Recíproca da Moral de Ernst Tugendhat	91
IV – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	99
4.1 Tipo de Investigação	99
4.2 A metodologia	100
4.3 Procedimento de análise de dados: IRAMUTEQ	104
4.4 O Lócus da Pesquisa	105
4.5 Os Sujeitos Pesquisados: caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	107
V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS: PROFESSOR	111
5.1 Análise dos dados obtidos sobre os conhecimentos da Formação Moral dos jovens por meio da Evocação de Palavras: A Análise Prototípica	111

5.2 Análise dos dados obtidos sobre os conhecimentos da Formação Moral dos jovens por meio da Evocação de Palavras: A Árvore de Similitude.....	113
5.3 Análise da Organização dos Elementos das Representações Sociais dos professores sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade por meio da Análise dos Discurso.....	114
5.3.1 Classificação Hierárquica Descendente (CDH): Professores -----	115
5.3.2 Nuvem de Palavras -----	118
5.4 Representações Sociais dos professores sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade	119
VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS: ALUNO	121
6.1 Análise dos dados obtidos sobre os conhecimentos da Formação Moral dos jovens por meio da Evocação de Palavras: A Análise Prototípica	121
6.2 Análise dos dados obtidos sobre os conhecimentos da Formação Moral dos jovens por meio da Evocação de Palavras: A Árvore de Similitude.....	122
6.3 Análise da organização dos elementos estruturais das Representações Sociais dos alunos sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade por meio da Análise dos Discurso.....	124
6.3.1 Classificação Hierárquica Descendente (CDH): Alunos -----	124
6.3.2 Nuvens de Palavras-----	127
6.4 Representações Sociais dos alunos sobre a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136

ANEXOS

Apêndice A – Questões condutivas para o desenvolvimento do questionário aberto para os professores da 2ª Série do Ensino Médio através do Formulário Google Forms.

Apêndice B - Questões condutivas para o desenvolvimento do questionário aberto para os alunos da 2ª Série do Ensino Médio através do Formulário Google Forms.

Anexo 1 - Termo de Livre Esclarecimento.

Anexo 2 - Autorização para pesquisa no colégio estadual da cidade de Goiânia – Goiás. Seduc -Go

Anexo 3 - Autorização para pesquisa no colégio estadual da cidade de Goiânia – Goiás.

INTERESSE PELO TEMA

A oportunidade de aprofundar os estudos em temáticas ligadas à educação em um curso de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás me fez vislumbrar diálogos com novos autores e pensadores, me instigando ainda mais a profundas reflexões relacionadas ao cotidiano escolar. Acredito que a busca pelo título de Mestre não teria significado se não viesse acompanhado pelo anseio e pela sede de conhecimento e de troca de experiências, sejam elas de cunho acadêmico, sejam elas no cotidiano do espaço escolar da Rede Pública de Ensino a qual sou parte e me (re)faço professora.

O Mestrado em Educação me propiciou aprofundar nas teorias da educação, também me fez compreender melhor os indícios que compõem as práticas pedagógicas exitosas, que realmente levam ao ensino de qualidade. Porém, ressalto aqui, que o mestrado não só me trouxe respostas como também gotejou sobre mim indagações, questionamentos e até inquietações como afirma Umberto Eco (1997), e a interpretar muito além das palavras que estão postas.

Além disso, o mestrado provocou-me a deixar de fazer parte daqueles que aceitam com tranquilidade a todas as respostas sem indagar as perguntas para fazer parte daqueles que além de indagar as respostas, se necessário for, reformulas as perguntas... O que antes passava despercebido ao meu olhar, entoava como música aos meus ouvidos, talvez, agora, entoe ruídos, ou seja, imbuída por uma formação inicial perfunctória, de maneira alienante, muitas vezes consentia com o fenômeno da invisibilidade das especificidades sociais, econômicas, culturais, intelectuais e emocionais, que de maneira marcante englobam os sujeitos que compõem o espaço escolar.

Em função do pensamento anterior ao mestrado, naturalizava as mazelas da condição humana, em nome de um determinismo, lançada forçosamente a uma crença ideológica capitalista, ou seja, da predominância da lógica do mercado que conduz as finalidades educativas. Foi exatamente essas inquietações que me fizeram engajar com tamanha convicção em uma pesquisa focada nos eixos temáticos da moral, jovens, Ensino Médio na Rede Pública de Ensino e contemporaneidade.

Falar sobre os jovens que compõem o público-alvo das escolas públicas sempre me fascinou. Quando aprovada no concurso público como professora regente

na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás no ano de 2010, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola pública de Ensino Médio. A partir desse momento, vi aguçar ainda mais dentro de mim o interesse em trabalhar com esse público jovem: pude conviver com jovens das mais diferentes realidades culturais, econômicas e sociais. Mesmo transportando para esse espaço nove anos de experiência como professora na rede privada de ensino, nada se comparava, como afirma Moreira e Candau (1997), com aquele arco-íris de culturas.

Desenvolvendo minha função tanto como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio quanto professora, sempre fiz questão de adotar a ótica multiculturalista no ambiente escolar como minha aliada, permitindo que cada jovem que frequentasse aquele ambiente sentisse a percepção de pertencimento ao ambiente escolar e participante do processo educacional. Além disso, buscava contribuir para que esse estudante se atentasse para a escola como uma entidade socializadora que incorpora as diversas culturas, a fim de promover um ambiente sociável e inclusivo, onde os jovens têm o direito de manifestar seus ideais sem medo de serem tachados como antiéticos, sem moral e discriminados por carregarem consigo sua cultura e sua singular identidade.

Assim, construímos, em nosso cotidiano, uma relação de trocas de saberes e sabemos o significado das trocas de conhecimentos e experiências para nossas vidas. Essa opção por me tornar professora e trabalhar com jovens na Rede Pública de Ensino, conviver diariamente com cada um deles e suas culturas, trocando experiências, até mesmo desenvolver uma pesquisa de mestrado, tendo esse público como sujeitos pesquisados, me fez revisitar de maneira tão viva as minhas memórias e me recordar de fortes lembranças, entre elas a lembrança de uma garota que de certa forma impactou no meu ser professora, a qual faço questão de compartilhar com vocês nesse trabalho.

MEMÓRIAS DE UMA GAROTA...

Filha de agricultores, moradora da zona rural nas proximidades da cidade de Nerópolis-GO, a sexta filha de uma prole de sete irmãos, sendo cinco homens e duas mulheres, todos eram frutos de um casamento sólido onde seus pais nunca se separaram. Dos sete filhos, todos teriam idade bem próxima, pois por uma crença

religiosa, seus pais acreditavam que o uso de qualquer contraceptivo seria um ato pecaminoso sem direito ao perdão Divino.

Quando estava na idade escolar, ainda morando na zona rural, deslocava-se caminhando sete quilômetros até a cidade de Nerópolis para frequentar a escola e, é claro, que mais sete quilômetros para voltar pra casa, desses sete quilômetros cinco eram “estrada de chão”, ou seja, sem pavimentação asfáltica, quando chovia seus pais levavam-nos de carroça ou até mesmo de trator (transporte muito utilizado na zona rural). Devido à longa caminhada a pé, muitas das vezes debaixo de um escaldante sol e sobre esvoaçante poeira, chegava na escola suada, com pés sujos, um tanto cansada e até mesmo com uniforme sujos, marcas que caracterizavam bem as suas experiências para frequentar a escola e ter acesso ao ensino, mas nada consumia seu desejo e seu entusiasmo de estudar, algo que era bem latente dentro daquela garota.

A longa caminhada provocava grandes desgastes em seus sapatos, sempre danificando os solados dos mesmos e os deixando com furos e rasgos visíveis, algo que trazia certo constrangimento àquela garota.

Parte de seus estudos da educação básica, as séries iniciais do Ensino Fundamental foram realizadas em uma escola municipal naquela cidade de Nerópolis no turno matutino, visto que devido à longa caminhada pra chegar até a escola, juntamente com seus irmãos, tinham que acordar às 4 horas da manhã, tomar café da manhã contando com os itens produzidos na própria zona rural, como ovos, leite, quando se produzia alguma quitanda, queijo e no momento em que não se podia contar com esses alimentos no café da manhã, comia-se arroz e ovo, pois sabiam que só estaríamos de volta em casa pra almoçar por volta das 13h30min. No caso dessa garota e seus irmãos a “merenda” da escola pública sempre fazia muita diferença em suas vidas. Sempre quando retornava para casa após as aulas, ela e seus irmãos ainda tinham que ajudar seus pais no cultivo das plantações e manejo das criações: vacas, porcos, galinhas e cavalos; a ela e a sua minha irmã, por serem mulheres, além de ajudar com as atividades agrícolas e manejos dos animais, também era reservada diariamente a responsabilidade de desenvolver as atividades domésticas da casa, a preparação das refeições, a produção dos queijos, polvilho, farinha... Mesmo com pouca escolaridade (sua mãe frequentou a escola até a quarta série do Ensino Fundamental e seu pai nunca frequentou a escola, foi alfabetizado em casa, em uma

fazenda no interior de MG), seus pais sempre lhe cobravam muita dedicação nos estudos e acompanhava o seu cotidiano escolar, participavam das reuniões escolares, exigia assiduidade e bom desempenho acadêmico.

A segunda fase do Ensino Fundamental foi desenvolvida em um colégio estadual na mesma cidade, porém no turno vespertino. Por se tratar de uma cidade interiorana, naquele período, a comunidade contava apenas com uma instituição de ensino que contemplava a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde o público se mesclava entre as mais diferentes classes sociais: ali estudava os filhos dos professores, dos vereadores da cidade, de proprietários de comércios, filhos de funcionários da instituição bancária e, também, estudavam os filhos das pessoas que compunham a classe social baixa, filhos de pessoas que exerciam profissões de pouco prestígio social ou quase nenhum prestígio, como o caso dessa garota. Ao ingressar nessa instituição de ensino, a sua rotina diária permaneceu a mesma, modificando apenas os turnos, após acordar às 5 horas da manhã, tomar café, auxiliava nas atividades da casa, atividades agrícolas, manejo dos animais, almoçava às 10 horas da manhã e em seguida se preparava para iniciar a longa e cansativa caminhada até a escola. Não posso deixar de ressaltar aqui, mais uma vez, que a “merenda” da escola pública para essa garota sempre fez muita diferença, para quem se alimentava às 10 da manhã e só iria ter outra refeição quando retornasse para casa às 18h30min., comer uma pequena porção de macarrão com sardinha naquela vasilha plástica azul, ajudaria a esperar a próxima refeição.

Estando já na adolescência, o fato de estudar em uma instituição de ensino com uma diversidade socioeconômica e cultural tão presente, se sujar, transpirar muito sob o escaldante sol impiedoso, estar sempre com os sapatos e roupas sujas por fielmente manter a longa caminhada para frequentar a escola sobre a estrada de chão, estrada que sempre se punha à espera, conforme a vontade da natureza: lama, poeira, chuva, sol... se tornar aquela fase de adolescência mais um desafio a ser enfrentado por ela. Aquela garota e sua família sobreviviam apenas do que a terra lhes oferecia, seus pais sempre deixaram claro que o fato de terem tido sete filhos e o que produziam na “roça” não ser “valorizado” na cidade, não tinham condições financeiras para propiciar carro confortável, passeios, compras de roupas e sapatos sempre que necessário, brinquedos, até mesmo utensílios básicos como perfume, shampoo, condicionador, hidratante, acessórios e maquiagem, algo que as meninas

sonham....Apesar da situação econômica da família ser muito precária, estrategicamente, o dinheiro para a compra dos materiais escolares, uniformes para os setes filhos frequentar a escola era uma prioridade.

Mesmo diante de tamanha precariedade, sua mãe sempre fazia retirar do mais obscuro vazio, entranhado a tantas faltas, a gratidão pelo ter e ser: "oceis tem que agradece a Deus por tudo que oceis tem, por oceis tê condição de ir pra iscola, de tê uma casa pra mora, de tê pai e mãe que cuida doceis, de tê o que cume todo dia e nunca te passado fome, porque eu sonhava em estuda e nunca tive condição, com 7 anos de idade tive que trabaia pra ajuda minha mãe sustenta meus 12 irmãos, meu pai bebia pinga, batia na minha mãe, sumia no mundo e deixava nois passano fome, até cumida do lixo já comi pra sobreviver, já pedi na rua, já passei todo tipo de humilhação que oceis nem imagina.. agradece por aceis tê saúde".

Mesmo sendo "educada" a exercer o sentimento de gratidão por "tudo" que tinha, involuntariamente deixava ser conduzida pelo desejo de "ter" algo que ainda não tinha, como o caso daquele perfume *Innamorata* da marca Boticário, que naquele momento era a sensação entre as jovens e aquele shampoo *Darling* que propiciava aos cabelos das garotas que o usava um exalar do mais luxurioso perfume.

Por pertencer a uma outra realidade cultural e econômica, tomava banho e lavava seus cabelos e até mesmo o uniforme com sabão de "bola" produzido por sua própria mãe, ali mesmo na zona rural, prática muito comum e incorporada no cotidiano das pessoas que pertencem a essa cultura. Sabão que tinha como principais ingredientes sebo (gordura) de origem bovina e/ou suína (retirada com o cozimento do aparelho digestivo/buchada de vacas e/ou porcos quando abatia esses animais, como forma de reaproveitar todas as partes do animal abatido), acrescido de 'dicuada' (líquido obtido das cinzas, muito rico, usado em substituição à soda). Esses ingredientes dava um cheiro muito marcante ao sabão. Recorda essa garota que, na escola, por várias vezes, seus colegas "zombavam" do seu cheiro e se negavam a sentar ao seu lado, também sorriam quando, devido à situação chuvosa, deixava a estrada muito lamacenta e seus sapatos ficavam com os solados abundantemente carregados de barro e ao secar soltavam resíduos daquele barro no chão da sala de aula. Naqueles tempos não se ouvia dizer a palavra *bullying*, nem tão pouco poderia questionar de forma autônoma um ato que remetesse a atos exclusão no interior da escola, mas mesmo por se tratar de uma época tão distante da contemporaneidade,

qualquer ato de exclusão, mesmo não sendo ainda classificada e conceituada como *bullying*, sentia não na pele, mas no coração o sabor amargo da violência consolidada e na consciência a árdua dor da necessidade de se dispor ao mecanismo de lutar incansavelmente para que, de alguma forma, essa exclusão não obtivesse algum poder e/ou determinismo em sua vida.

De maneira muito latente, também sentia que apenas aproveitando a oportunidade de ocupar aquele espaço e obter disposição para lutar não lhe seria assegurada a transformação da realidade de sua vida, ou seja, não dependia especificamente de sua força de vontade, enfim do seu querer transformar, pois mesmo diante de sua vontade de romper com esse paradigma excludente de segregação de classes sociais, insistira em perpetuar, assombrando não só sua vida, mas também a vida daqueles que de alguma maneira foi lançado a uma classe menos favorecida economicamente e, conseqüentemente, socialmente naquele espaço.

Até então, já concluindo o Ensino Fundamental naquele mesmo colégio, era vista apenas como uma menininha que sem condições financeiras, sofria muito para frequentar a escola e sobreviver às imposições de um capitalismo selvagem, perpetuante na sociedade, na escola, no olhar e no coração dos que a olham. Por pertencer a uma cultura bem particular dos agricultores, os quais carregam consigo uma linguagem bem específica, no dia em que no sítio em que aquela garota morava, uma égua deu à luz a um filhote, muito emocionada e cheia de desejo em compartilhar tal experiência com os colegas de sala, ao chegar na escola, já na primeira aula, recorda ela que era aula de Língua Portuguesa, foi notificar a todos do acontecido: “- Gente, lá em casa essa noite nasceu um podrinho! É gente, a égua da minha irmã pariu um podrinho”. Para sua vergonha, de imediato foi interrompido com a voz da professora dizendo: “- O filhote da égua estava podre? Então não é podrinho, e sim potrinho, outra questão, a égua é sua irmã? Então não é a égua da minha irmã e sim a égua de minha irmã.” Os colegas não economizaram nas gargalhadas. No ditado (atividade escolar muito utilizada naquele período), por mais que a professora ditava a palavra pausadamente, involuntariamente a mão teimava em escrever a palavra como se pronunciava cotidianamente em seu contexto familiar, assim como foi o caso das palavras “tumarinu”, “tumati”, “galfo”, “nois”, “cartigo”, “celibro... Afinal, essas palavras não se deletavam de uma identidade cultural assim de uma hora pra outra... A professora, ao perceber que a grafia da palavra estava escrita de forma errada,

colocava ela para reescrever corretamente a palavra por inúmeras vezes. Internalizar aquele “novo” vocabulário, ou mesmo, aquela nova cultura de se pronunciar e escrever as palavras de forma “diferente”, ou até mesmo acomodar aqueles novos vocabulários em seu interior, ultrapassava as barreiras do ato de ensinar e aprender, e se aproximava quase que violentamente de uma troca de identidade cultural, pois por mais que na escola se reescrevia as palavras tamarindo, garfo, colher, nós, potrinho, cérebro, castigo, tomate... por cinquenta ou mais vezes, ao chegar em casa, em meio ao contexto familiar, o correto seria dizer “galfo, cuier, nois, tumarinu, tumati”... ou caso contrário, outra forma simbólica de pronunciar as palavras a tornaria diferente em seu próprio grupo, pois quando chegava a pronunciar alguma palavra da maneira ensinada na escola, algum membro de seu grupo familiar ou algum membro pertencente ao seu contexto cultural sempre lhe dizia: “Mas é exibida mesmo, gosta de falar difícil só pra aparecer”, gerando o constrangimento e desconforto causado pelo cancelamento sociofamiliar e/ou social.

A cada dia observava que lutar para pertencer àquele espaço escolar de forma igualitária a todos que ali se faziam presentes, demandava tempo, muita disposição a incansáveis lutas, além, é claro, da simples oportunidade de ali está, além disso lhe demandava muita estratégia, a começar pela estratégia da aquisição de outros hábitos... Foi quando aquela garota, em busca de sentir a sensação de pertencimento no próprio interior da escola, em certos momentos de forma involuntária, em outros momentos de maneira voluntária, lentamente começou um violento processo de silenciamento do seu eu cultural, para isso as lutas se estendiam e surgiram então as tensões em um grau de amplitude muito maior. Em sua concepção, para ser inclusa no espaço escolar, se fazia necessário deixar de cheirar sabão de bola para exalar a luxúria do *Inamorata*, então, estrategicamente, busca, após concluir todas as atividades que lhe eram destinadas por seus pais (como as atividades domésticas da casa, cuidar dos porcos, galinhas, fazer queijos, regar as plantas da horta, fazer as atividades escolares de casa), sair para colher nas matas e pastos, jurubebas e limões nativos, com total intuito de vender e arrecadar recursos financeiros para a compra de um perfume, mesmo que essas colheitas lhe feriam as mãos, braços em função dos espinhos contidos no limoeiro e nas plantas da jurubeba, a dor era anestesiada por uma forte sensação de uma suposta promessa de quase que um renascimento de um novo “ser”, era uma grande expectativa de dias melhores que pairava sobre aquela

garota; com certeza, no psíquico dela, aquela estratégia do “ter” poderia agregar um certo “valor” a sua vida. Não que pertencer a essa cultura oriunda da classe de agricultores moradores da zona rural fosse considerada por ela algo negacionista, muito pelo contrário, participar desse universo popular de suas origens era algo mais que gratificante, pois tinha a clareza que as experiências, conhecimentos e crenças partilhadas em seu universo familiar e cultural, era considerado por ela um acúmulo de capital como outro qualquer, uma riqueza incomparável, algo que era muito perceptível durante o estudo dos conteúdos de ciências: nascimento, desenvolvimento e reprodução dos seres vivos, o corpo humano/seus órgãos e suas finalidades (participava com frequência do abatimento de suínos, bovinos e aves), as plantas/ partes das plantas e suas finalidades; assim como também nos conteúdos de geografia: o solo, as estações do ano, clima, entre outros, mas a mesma clareza que clarificava a valiosa riqueza das suas origens, seria a mesma que ilumina o obscurantismo da sociedade capitalista neoliberal, ou seja, não seria nenhum problema pertencer a uma origem x ou y, o problema em si está na existência dos cosmo, das tensões impostas pela sociedade sobre a vida das pessoas pertencentes a uma classe e ou origem e não a outra.

Ressalta-se que esse relato nos leva repensar a escola, a compreender que a troca da fragrância do sabão de bola pela fragrância do perfume *Inamorata*, é apenas um dos exemplos que temos para observar no cotidiano escolar, no qual constatamos, ainda em dias atuais, a possibilidade de uma pessoa ou de uma minoria que está na contramão ao que está sendo expresso pela grande maioria da massa, a um árduo silenciamento, mesmo que esse silenciamento a venha incluir suas crenças, seus hábitos e costumes. A diminuição das barreiras formais no sistema de ensino, onde intenciona mostrar a democratização do ensino, observa, no entanto, que a ampliação do acesso às instituições escolares não representa superação das tradicionais condições sociais, mantém ainda o processo de exclusão contínuo e os perversos mecanismos de desigualdade social.

Ao adquirir o tão imposto troféu, ou melhor, a nova fragrância ao seu Ser, foi surpreendida pela árdua percepção que nessa sociedade Capitalista Neoliberal, as tensões, as lutas pela obtenção, o pragmatismo da disputa, da segregação e exclusão de classes sociais e de pessoas, não sana nunca. Entretanto, quando então, pensando em não desistir para que posteriormente fosse chamada de fracassada,

desinteressada a uma mudança de vida, ou tão pouco ser vista como uma pessoa derrotada que não soube aproveitar a oportunidade que lhe foi dada, se uniu ao seu irmão, que também deslumbrava dos mesmos anseios, e juntos, começaram a comprar de seus pais produtos cultivados no próprio sítio, como: verduras, legumes, frango, ovos, polvilho, queijo e revendiam na única feira livre da cidade aos domingos. A margem de lucro era mínima, porém o suficiente para que adquirissem pequenos objetos que lhe fossem úteis e necessários, pois seus pais não tinham condições de comprar. Enfim, eram objetos que poderiam até serem valorizados socialmente. O prazer provocado pelo ato de conquistar com o próprio trabalho objetos que ainda não possuía, se sobressaía ao que ela chamava de constrangimento de ser vista por professores e colegas de sala vendendo galinha na feira aos domingos pela manhã.

Foi usando desse mecanismo estratégico que, pela primeira vez, adquiriu um par de tênis muito semelhante ao que seus colegas de sala usavam. Apesar de tantos esforços e incalculáveis estratégias em busca de uma visibilidade e inclusão social, ainda permanecia sendo compreendida apenas como uma garota, que também se tornara feirante. Continuava pertencente a uma classe desfavorecida. Conclusão que ela mesma identificou ao intencionar namorar um garoto, filho de um renomado comerciante da cidade e o mesmo preferiu namorar a filha da professora, quando também, desejou integrar o grupo de meninas que iriam compor a Comissão de Frente no desfile de 7 de Setembro, atividade organizada e desenvolvida pela escola, e somente foram convidadas a compor a Comissão de Frente, garotas que correspondiam a um certo padrão de beleza e, na sua maioria, pertencentes a famílias que possuíam certo prestígio na cidade.

A invisibilidade do outro e de suas subjetividades, a desvalorização de uma classe social e, conseqüentemente, de suas culturas é um ato total de exclusão. E o que é ainda mais perverso: aos “excluídos da escola” também é reservado o papel de plateia que enaltece o sucesso dos ditos vencedores, como essa garota ressaltou que vivenciou de forma tão real ao ter que aplaudir a Comissão de Frente naquele 7 de setembro. A visibilidade é permeada por lutas e interesses e perpassa pelas relações de poder.

Enfim, em um lugar onde se intenciona encontrar igualdade de oportunidade, meritocracia, justiça social, nos provoca a repensar, de forma crítica, o espaço escolar como um espaço que também pode possibilitar a reprodução e a legitimação das

desigualdades sociais. É crucial o reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar, essencial para que a inclusão escolar realmente ocorra.

Determinada a romper com os paradigmas da exclusão, a lutar por justiça social, ultrapassar as barreiras da imposição da segregação de classes sociais, internaliza que tudo isso só se tornaria possível por meio de muito esforço próprio, principalmente na dedicação aos estudos. Desta forma, decide por conquistar um diploma, se esse diploma seria valorizado socialmente ou não, não importaria, afinal seria um diploma. Internalizou também que através da conquista de um diploma viria sua estabilidade financeira, conquistas de alguns bens, ser inclusa... Então decide, a partir daquele momento, aproveitar todas as “oportunidades de mudanças de vida” que aparecessem.

A partir dessa sua tomada de consciência de pertencimento a uma determinada classe social, uma cultura bem específica e de suas lutas, decidiu participar de uma atividade em sua escola, organizada pelas professoras de Língua Portuguesa com o apoio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, um Recital de Poesias chamado Poemarte, onde cada sala de aula ficou responsável por estudar a biografia e as poesias de um determinado poeta ou poetisa, e ao término dos estudos, por livre escolha, os alunos escolheriam uma poesia para ser decorada e declamada na culminância do Projeto. A culminância aconteceu no pátio do próprio colégio, um evento onde se contava com a participação de toda a comunidade escolar, familiares, e autoridades da cidade, na ocasião era votado no(a) aluno(a) que demonstrasse o melhor desempenho na recitação da poesia. Este(a) aluno(a) receberia uma menção honrosa e também representaria o colégio em uma esfera do evento a nível estadual. A turma dessa garota ficou responsável por estudar o poeta Carlos Drummond de Andrade. O que para muitos alunos significava apenas uma mera atividade pedagógica, para ela seria uma oportunidade de participação de forma pretensiosa a demonstrar que mesmo pertencendo a uma cultura bem específica de agricultores, também poderia possuir habilidades e aptidões valorizadas academicamente e socialmente. Ao estudar a biografia de Drummond, ela e Drummond mantiveram um diálogo profundo, talvez por ela se identificar com algumas dificuldades que aquele poeta vivera em alguns momentos de sua vida e mesmo diante de tais dificuldades, manteve o foco em seu maior desejo: escrever poesia. Escolheu para ser decorada e declamada a poesia Hino Nacional, em apenas um dia a poesia havia sido decorada.

Em sua casa recebeu o apoio de sua irmã, junto com ela, brincava de declamar a poesia, imaginava que estavam em um Teatro e uma imensa plateia estivera ali presente; também imaginava que ao término da declamação, a plateia aplaudia. Essa garota nunca havia ido a um teatro, mas as poucas vezes que teve a experiência de ver um pela TV dava para imaginar cada detalhe. Segundo ela, inevitável foi não se sentir visível com uma plateia enaltecendo, mesmo sendo de maneira simbólica, advindo de sua própria imaginação; a sensação de pertencer e/ou fazer parte, fez eclodir um enorme desejo de tornar real ao que antes se sentia apenas no imaginário.

Tomada por esse desejo, decide lançar toda dedicação e incalculável força nessa estratégia para sair da invisibilidade humana. O que antes era visto apenas como uma atividade pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa, a partir daquele momento já era visto como um mecanismo de disputa. Logo chegou o tão sonhado dia da Culminância do Projeto Poemarte, era dia da grande oportunidade de sair do campo imaginário e partir para o campo da realidade, não era um Teatro, mas era uma escola e tinha um palco, como todo palco, tinha diante de si uma plateia, o nervosismo até tentou te desencorajar, a insegurança alicerçada nas recorrentes experiências negativas de exclusão gritou forte, mas decidiu dar ouvidos ao enorme desejo de se sentir inclusa, que gritou forte. Por incrível que pareça, ela relata que foi como se aquela experiência já tivesse acontecido antes em sua minha vida, no fundo já tinha... mesmo de forma imaginária, mas tinha. Subiu ao palco, declamou a poesia Hino Nacional e toda plateia enalteceu, o soar dos aplausos reais ali naquele momento acolheu o seu ser, fui votada a melhor declamação de todo o colégio.

Aquela experiência de receber lugar de destaque em uma atividade classificatória dentro da escola lhe propiciou grande sensação do “ter”, talvez até tenha se preocupado com os sentimentos dos que ainda continuavam ocupando o espaço da invisibilidade humana que ela sempre ocupara, mas pouco se podia fazer naquele momento... era algo jamais sentido antes, uma sensação dicotômica. No dia seguinte já era conhecida e reconhecida em toda comunidade escolar. Devido à significação do Projeto Poemarte, os professores o realizaram por três anos consecutivos e cada experiência com a poesia e o concurso de recitação de poesia vivida por aquela garota a fazia ainda mais experiente com a sensação da visibilidade humana.

Ao concluir o Ensino Fundamental, não obteve nenhuma dúvida quanto à escolha do seu Ensino Médio, pois naquele ano de 1994, ainda era ofertado como modalidade de Ensino Médio o ensino profissionalizante, tais como os cursos técnicos em magistério, contabilidade, enfermagem e técnico-científico. Tendo certeza do que realmente queria: ser professora, cursou o curso Técnico em Magistério. Foram três anos de muito aprendizado e de imensas expectativas, e no ano de 1997, concluíra o Magistério, já se fizera em título uma professora, porém sentia que ainda lhe faltava algo, pois sentia que se conseguiu esse título seria capaz de algo mais: exercer essa sua profissão como professora e ter a tão desejada remuneração financeira. Então, saiu da zona rural, partindo para a capital Goiânia em busca de continuar suas lutas por conquistas ainda maiores, incluindo a conquista por um título mais valorizado, afinal já se tinha a árdua percepção que nessa sociedade Capitalista Neoliberal, as tensões, as lutas pela obtenção, o pragmatismo da disputa, da segregação e exclusão de classe e pessoas não cessa nunca.

Apresentou a seus pais seu desejo de se mudar para Goiânia para trabalhar e fazer um curso superior, por defenderem suas sentenças morais e culturais, onde é partilhado que a boa mulher deveria estudar ao máximo até o término do Ensino Médio, pois não necessitaria trabalhar fora porque teria que se casar, de preferência com o primeiro namorado, ter filhos, cuidar da casa, marido e dos próprios filhos, assim como já havia ocorrido com sua avó, mãe, irmã, tias e primas. Claro que seus pais foram contra seus desejos. Como ela era a primeira entre os sete filhos a manifestar o desejo de cursar um curso superior, acreditava poder contar com o apoio deles, mas infelizmente, teve que insistir neste seu sonho sozinha, e sobreviver do que a “roça” propunha, para ela já não era mais o suficiente. Então tomou a decisão de ir morar em Goiânia, mesmo sem o apoio de seus pais. Seus pais ficaram sem falar com ela por algum tempo, somente por manifestar desejos contrários ao que esperavam que ela optasse. Seu pai, especificamente, dizia que filha mulher que saia da casa dos pais para ir morar na cidade grande sem se casar virava “biscate” e corrompia seu caráter, envergonhando a família. As suas escolhas apenas confirmaram o que sua consciência já havia alertado, que uma pessoa só é considerada boa quando faz suas escolhas e age conforme membros de seu grupo desejam que ela aja, e quando o membro faz ao contrário, desaparece por completo a possibilidade de aprovação, deixando visivelmente o perpetuar de uma exclusão,

mesmo que de maneira não materializada. Assim se nasce, então, a culpabilização por parte daquele que fez a escolha contrária e não correspondeu com as expectativas do seu grupo ou familiares. Eclode dentro dessa garota de forma ainda mais forte a grande necessidade de continuar suas lutas nesse campo de batalha chamado sociedade, ou caso contrário, a vergonha aparece.

Diante de sua necessidade de ter que provar que estava certa em suas escolhas, de ir em busca de um título mais valorizado e de ter uma estabilidade financeira, optou por cursar Pedagogia, mesmo já tendo sido compartilhado consigo a crença que as instituições públicas de ensino superior era um espaço específico para ser ocupado por quem é rico e não para quem é pobre, decidiu por acreditar na regra da exceção, que para outros é chamado sorte boa. Se preparou em todos os sentidos para o vestibular de uma instituição pública, pois tinha consciência que com o salário que ganhava não tinha condições de pagar suas despesas com moradia, alimentação e ainda custear as mensalidades de um curso superior na rede privada. Com título de Magistério começou a trabalhar como Professora na Educação Infantil em uma escola da rede privada, com o salário que recebia se fazia independente. Então ingressou no curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás no turno noturno, teve o privilégio de ter tido excelentes professores que lhe cobriram de muita motivação.

Embora mesmo com toda dificuldade de ter que trabalhar durante o dia todo e estudar a noite, aproveitou ao máximo “as oportunidades” que se faziam presentes, e, então, o tempo passou, a garota cresceu, cresceu muito... e se fez professora, a mesma que lhe escreve esse relato. Em junho de 2004, concluí o curso superior em Pedagogia, entre os anos de 2005 e 2009 fiz três especializações, em 2010 fui aprovada em um concurso público da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, ingressei também como Professora Universitária na Rede Privada, e nessa altura meus pais já acomodaram meus desejos de mudar... e, também, já prestigiava com orgulho a professora que aquela garota decidiu ser.

Após o Ensino Médio, essa garota, ou melhor, eu e minhas amigas que partilhavam dos mesmos desejos de ir para a “cidade grande” cursar um curso superior, tomamos rumos diferentes e algumas, aos olhos da sociedade, não tiveram tanto sucesso na vida, para dizer a verdade, algumas nem conseguiram concluir o Ensino Médio/Magistério e continuam sendo tratadas de maneira invisível

socialmente. Apesar de estar vivendo uma “vida boa”, muitas vezes, fico a pensar, pois aprender a conviver com esse mundo de estranhos, partilhar de uma cultura que não a minha, as pessoas mais cétricas poderão dizer que eu soube aproveitar bem as minhas oportunidades no mundo meritocrático. Eu não vejo assim! Para mim, o que importava naquele momento, era a minha condição de vida: eu buscava igualdade na condição de vida e não nas oportunidades escolares, e como a segunda sem a primeira não funciona, não tive opção de escolha. Para a sociedade, eu represento uma pequena minoria de uma classe baixa que não fracassou, afinal de contas não é todo dia que uma mulher pobre, de origem de agricultores, moradora da zona rural, tem a “oportunidade” de sair dessa realidade, cursar um curso superior em uma instituição pública, passar em concurso público e, ainda, consegue ingressar em um mestrado com bolsa integral da CAPES onde parte da elite acadêmica se encontra. Para Bourdieu (2003), fui apenas mais um no meu campo que consolidou o *habitus* clivado onde se participa do universo popular por suas origens e do universo culto por sua trajetória.

Mas, e aqueles jovens que não conseguiram e não conseguem obter suas conquistas valorizadas socialmente e ainda continuam arraigados em suas origens? Se eu não estivesse conseguido, com certeza a culpa seria totalmente minha? Mas, na verdade, eu realmente consegui? E quem sou eu hoje, qual é a cultura que me compõe atualmente? Quanto mais sujeitos ficam e ficarão alijados da escola, das oportunidades de realizarem suas práticas, tendo seus direitos políticos e sociais excluídos? Para a sociedade, eu não fracassei, justamente por saber aproveitar bem as oportunidades que me foram dadas. Para mim, quem fracassa sempre pode não ser o sujeito, mas sim a nossa sociedade neoliberal e capitalista, por não compreender e não dar a outros tantos jovens o direito de ser jovem e de viver honestamente a sua condição juvenil, sem ter que apartar-se de sua própria cultura, adaptando-se a um estranho mundo de infinitas lutas e tensões.

Mas, voltando à pergunta: eu realmente consegui? E quem sou eu hoje, qual é cultura que me compõe atualmente?

Bom, eu diria que não, pois apenas realizei algumas conquistas que pode nos trazer causas e efeitos de valor e prestígios sociais, entretanto as barreiras e lutas pela subsistência das classes sociais, da exclusão, os dogmas de privilégios de uma única classe social perpetua cruelmente. Assim como existem tantas “Saras”, também

existem muitos jovens que vivem suas juventudes despreocupados com suas condições financeiras, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos, à leitura de bons livros, a cursos extracurriculares, ao lazer, enfim, aproveitando a vida boa. Talvez eu possa até ter conseguido, porque para mim foi mais fácil enfrentar a invisibilidade e a exclusão no interior da escola do que permanecer a minha juventude e vida adulta na “vida dura”.

Assim, eu e tantas outras pessoas que fomos lançados de maneira involuntária a uma vitalícia luta, não só de classe, mas também de jogos e tensões sócias, resistimos a tudo isso e conseguimos nos tornar protagonista em campos de tais lutas, resistindo a práticas excludentes impostas por uma determinismo classista e legitimados pelo sistema capitalista gerador dessas mesmas práticas, somos classificados pela própria sociedade como sucesso social, enquanto muitos que não encontram suas forças próprias pra lutar e resistir, continuam sendo vistos como fracassados socialmente, pois é à custa desses que a sociedade reforça e legitima a perversa ideia de meritocracia. Há quanto à cultura que compõe meu ser nos dias atuais, essa, assim como nos é explicitado pelo próprio Bourdieu (2003), nossas origens não nos abandona nunca, não se desfaz com o tempo, não adquire uma outra cultura, não mesmo, apenas cumpre com êxito os jogos da sociabilidade cotidiana nas práticas sociais, ou seja, tive a habilidade de cumprir um *corpus* de preceitos, de receitas preestabelecidas e de indícios codificados socialmente, algo muito comum na vida das pessoas comuns pertencentes a uma classe social desfavorecida e ao mesmo tempo considerada vencedora na vida. O bom de tudo é quando no final, assim como próprio Bourdieu (2003) nos diz, podemos, ao observamos as práticas das pessoas comuns, assim como eu, assumirmos a respeito de nós mesmos, sobre as pessoas da nossa região e/ou cultura, sobre o sotaque de nossos pais e recuperarmos tudo isso sem drama.

Esta dissertação tem a intenção de tocar nessa ferida que poucos ousam a tocar, de clarificar que essa luta, seja ela de classes, de conquistas, de sobrevivência aos dogmas e tensões da sociedade capitalista neoliberal, seja ela de sobrevivência a invisibilidade humana, não foi e nunca será de um único sujeito, ou melhor de apenas uma Sara, essas lutas, no seu plural mesmo, são de milhares de brasileiros, jovens, adultos e o que é inda mais cruel, de crianças e até recém nascidos, que por

um único motivo as detêm: vêm ao mundo pertencente a uma determinada classe e não a outra em nossa sociedade.

De tentar entender que dentro da escola existem diferentes jovens, com diferentes saberes, diferentes formações culturais e assim sendo diferentes representações morais. Especificamente, esta dissertação de mestrado tem tentado entender como as diferentes jovens se situam dentro de suas escolas, sobretudo na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás, estando totalmente entrelaçados as suas origens, hábitos culturais e sobre qual representação pode ter a sua formação moral observada pelos professores e pelos próprios alunos do Ensino Médio. Sendo assim, esse trabalho busca investigar esse ferimento que elucida dor silenciosamente, onde muitas das vezes essas feridas estão acompanhadas por vozes que evocam de forma acentuada: “Esses jovens não têm moral!”. E essa pesquisa vem a indagar, esses jovens não têm moral ou não têm a moral que esperam que eles tenham?

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa dedica-se a compreender as estruturas das representações sociais sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade, que especificamente estão presentes entre alunos e professores do Ensino Médio. Para tal, apoiamo-nos nos estudos de Serge Moscovici e seus colaboradores, tais como Jodelet (2001), Abric (2003), além de recorrer a outros pesquisadores e autores que contribuem fortemente para a temática, como: Spadoni (2016), Guareschi (2000), Jovchelovitch (2011), Sá (2002). Logo, acredita-se ser este um campo produtivo para a pesquisa em educação e, por este motivo, propomos averiguar de forma investigativa os conhecimentos que constituem as representações sociais dos alunos e professores do Ensino Médio sobre a formação moral dos jovens.

A presente pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa transversal de caráter descritivo-interpretativo, porém, para tal, realiza uma investigação pautada na análise do que realmente diz e escrevem esses sujeitos, ou seja, busca valorizar os discursos dos próprios jovens e professores, não os comparando com outros grupos e/ou outros contextos sociais distintos de suas realidades. Assim, intenta demonstrar a importância dos discursos desses sujeitos para futuras pesquisas que se debrucem sobre as representações sociais, sobre a formação moral dos jovens, os jovens e a rede pública de ensino. Aproximar-se dos sujeitos (professor e aluno/jovens) durante a elaboração deste trabalho me possibilitou o aprofundamento no que realmente dizem, pensam e, principalmente, em suas experiências e histórias narradas durante a coleta de dados da pesquisa, isto é, em suas cenas de vida, porém cenas de vida real.

Nesse sentido, iniciamos a realização desta pesquisa a partir do estudo da Teoria das Representações Sociais, proveniente do fato de que as mesmas se referem às estruturas cognitivo-afetivas, ancoradas aos relevantes aspectos socio-histórico-cultural. Esses aspectos nos provocam a pensar e processar as informações relacionadas às práticas sociais de cada sujeito, dentro da perspectiva dialética do individual e sócio-coletiva, assim como também nos conduz a planificar as condutas sociais de cada sujeito, considerando sempre seu pensamento social. Desta forma, tais práticas sociais nos explica como ocorre a organização dos comportamentos coletivos humanos. Sendo assim, é de interesse dessa pesquisa mostrar alguns aspectos que podem ajudar a compreender o que há por trás de uma representação

social como um campo partilhado, que possibilitam pensar, falar e relacionar-se com os outros. Portanto, significa que consideremos a representação social como construções psicológicas, sociais, culturais e históricas contidas nas práticas e pensamentos sociais do sujeito individual e coletivo.

A partir daí surge a necessidade de se conceber não só o sujeito como um todo, mas também de concordar que, em decorrência disso, as representações abarcam experiências cognitivas e afetivas construídas coletivamente. Segundo Jovchelovitch (2002, p. 80, 81):

[...] as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente os engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar.

As representações sociais estabelecem elementos indispensáveis à análise dos mecanismos que intervêm na eficiência dos procedimentos educativos, pois se vinculam com a linguagem, o conceito e o imaginário social, em especial, por seu papel na direção de condutas e práticas sociais. Elas também fazem uma correspondência com as estruturas cognitivo-afetivas que servem para organizar a informação do mundo social, da mesma maneira para delinear as condutas sociais. Além dos pressupostos teóricos das Representações Sociais que orientaram esse estudo, presentes nos trabalhos de Serge Moscovici, outros autores também são referência nesta pesquisa: temos também as contribuições dos estudos de Ernst Tugendhat, referentes à formação moral autônoma recíproca para nos explicitar o papel da moral no desenvolvimento humano e sua relação com as nossas práticas sociais no individual e no coletivo.

O caminho que percorremos desde então levou-nos a realizar um estudo embasado nas representações sociais, que propõem pesquisas de campo com participantes de dois grupos: professores e alunos. As análises dos dados pressupõem sempre uma abordagem qualitativa. O estudo refere-se à Representação Social sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás entre alunos e professores do Ensino Médio, buscando perceber nos pesquisados qual a representação social da moral existente entre os jovens na contemporaneidade e quais significados os pesquisados adotam para embasar essa representação. Portanto, para alcançar as finalidades propostas nesta pesquisa, os

resultados dessa trajetória investigativa encontram-se na presente dissertação, distribuídas em quatro capítulos, de acordo com as sínteses demonstradas a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos os conceitos de ética e moral, educação e formação. Além disso, far-se-á uma reflexão quanto à questão da formação moral e o campo educacional na contemporaneidade e as contribuições de Ernst Tugendhat, a fim de traçar as relações entre formação moral no sistema moral autônomo recíproco e formação moral autoritário presente nos dados coletados.

No segundo capítulo apresentaremos um breve diálogo em relação ao percurso histórico conceitual do termo juventude e teceremos uma discussão em relação a algumas questões atuais em torno das teorias sobre Juventude, com total pretexto a nos deixar especificado a qual sujeito essa pesquisa se debruça.

No terceiro capítulo apresentamos a revisão da teoria das representações sociais na concepção de Moscovici e seus seguidores, mais especificamente, seu objetivo ao estudar as representações, aspectos teóricos, históricos e culturais. Ainda neste capítulo, apresentamos as aproximações e interfaces entre as concepções de Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais e de Ernst Tugendhat sobre a Formação Moral.

O quarto capítulo já expõe a metodologia da investigação escolhida pela pesquisadora, organizado em três subseções: o tipo de pesquisa, especifica a opção pela pesquisa qualitativa e descreve os reais motivos que nos levaram a fazer essa escolha. O lócus da pesquisa contém informações relevantes sobre o território onde se situa a escola e sobre a própria escola onde foi realizada a pesquisa. A metodologia discute sobre o instrumento utilizado para a coleta de dados: Formulário Google Forms e o uso do questionário aberto. A caracterização dos sujeitos pesquisados apresenta os perfis dos sujeitos entrevistados.

Já no quinto capítulo, apresentamos um estudo de campo sobre as representações sociais relacionadas à formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás na contemporaneidade, segundo a perspectiva do professor que atua no Ensino Médio e do aluno que estuda na 2ª série dessa modalidade de ensino, fazendo uma análise comparativa entre os dois grupos. Nesse caso foi utilizado, como já mencionado, uma pesquisa qualitativa com a mediação da metodologia qualitativa de questionários abertos, com o objetivo de realizar análises exploratórias com o software IRAMUTEQ para identificação de seu

potencial na Análise Textual Discursiva (ATD). É importante salientar que a pesquisa utilizou a análise de dados textuais por meio do software IRAMUTEQ, aplicado com fins de análise qualitativa de conteúdo textual, na modalidade entrevista, em prol da melhor construção dos resultados condizentes com as teorias demonstradas nos capítulos 1, 2 e 3.

No que tange ao sexto capítulo, seguido das Considerações Finais, foram realizadas ponderações para o fortalecimento do protagonismo da profissionalidade dos professores, por meio de formações não somente pedagógicas, mas também de cunho político e social, sem pretensões de apresentar soluções para os desafios que foram constituídos na história e que por ela serão desenvolvidos.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO MORAL E O CAMPO EDUCACIONAL

O presente capítulo discorre sobre a formação moral e o campo educacional. Neste capítulo é abordado o tema fundamentado por alguns autores e pesquisadores que nos levam a reflexões e indagações sobre possíveis elos coexistentes entre a formação moral do sujeito e o campo educacional. Seguidamente, é tratado sobre a relação conceitual entre ética e moral a fim de nos clarificar tais conceitos e/ou relações entre ética e moral. Em sequência, é versado sobre a importância de se compreender o uso do termo Formação Moral e não Educação Moral neste trabalho, para isso se fez necessário fazê-lo no primeiro capítulo. Por seu turno, além de conceituar os termos Ética e Moral, trouxemos à tona, também, os conceitos de Formação e Educação, para que então se compreenda o posicionamento que tomamos em adotar para essa pesquisa um termo que dialogue profundamente com os objetivos deste trabalho e com a Teoria das Representações Sociais, teoria esta que é o cerne dessa pesquisa.

Por fim, este capítulo, além de explicitar os motivos que nos levou a adotar os termos Formação e Moral, também traz em sua última sessão um estudo do conceito de Moral dado pelo filósofo Ernst Tugendhat. Esse estudo conceitual aparece nesse trabalho com a total finalidade de subsidiar as investigações sobre as Representações Sociais dos alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade.

1.1 POR QUE MORAL E NÃO ÉTICA?

Para iniciarmos essa reflexão pretensiosa em torno dos termos moral e ética, é fundamental que pensemos primeiramente nas diferenças existente entre tais termos, pois frequentemente assistimos ao uso ambíguo de palavras que estabelecem uma associação terminológica por sinonímia de “moral e ético”, como, por exemplo, “moralidade e ética”, “valores e ética”, “valores e norma” e, ainda, “filosofia moral e ética”, que são empregadas em vários contextos do cotidiano como se tratassem de sinônimos, resultando, daí, não raras vezes, uma enorme confusão para quem necessita utilizar tais vocábulos, dificultando, deste modo, a comunicação e a elaboração do pensamento científico ou do próprio pensamento consensual partilhado. Partindo dessa necessidade de clarificar e distinguir esses conceitos,

recorremos à raiz terminológica e procedemos à explanação de algumas razões que elucidam as confusões contingenciais que rodeiam esses termos, seguida de uma explicação esclarecedora de sua contextualização em nosso cotidiano.

Dada essa grande confusão semântica atual em torno dos termos 'ética' e 'moral', minha modesta contribuição neste capítulo versará mais sobre o problema de natureza terminológica, a saber: a questão do uso de dois termos de grafias distintas - 'ética' e 'moral' – e usada, na sua maioria das vezes, com intuito de se referir a um mesmo domínio de saber e a um mesmo campo de fenômenos. Portanto, deixo claro que mesmo se esse trabalho se tratasse de uma tese, ou mesmo uma obra, não seria o suficiente para esclarecer de fato tais diferenças entre ética e moral, pois para Ernst Tugendhat (2003) tanto se fala e partilham sobre esses temas que, até nos causam a impressão de que todos são especialistas no assunto, onde carregam consigo uma grande convicção fundamentada na concepção de ética e moral. Possuem uma mesma justificação e ambas são destinadas à autoridade da fundamentação de normas. Esse procedimento tornou-se, ao longo da história do pensamento humano, altamente problemático, pois pressupõe uma pré-compreensão completamente indeterminada do que realmente venha a fundamentar e distinguir ética e moral.

Sendo assim, procurarei, inicialmente, demonstrar a sinonímia original dos termos 'ética' e 'moral' a partir de suas respectivas raízes etimológicas. Em seguida, explorarei algumas nuances de significação no uso desses dois termos que se originaram no início do século XIX e se revelam no vocabulário atual. Concluirei a sessão deste capítulo discutindo a preferência em adotar o termo moral e não ética neste trabalho.

Vários estudos e pesquisas apontam que uma das razões para tal confusão sinonímica ocorrer reside no fato de existirem duas palavras para mencionar o domínio valorativo da ética e da moral através da sua origem grega e latina, de raiz etimológica distinta. O termo ética deriva do grego *ethos*, que pode apresentar duas grafias: *ethos*, evocando o lugar onde se guardavam os animais, tendo evoluído para "o lugar onde brotam os atos, isto é, a interioridade dos homens" (RENAUD, 1994, p. 10), tendo, mais tarde, passado a significar, com Heidegger, a habitação do ser; e *ethos*, que significa comportamento, costumes, hábito, caráter, modo de ser de uma pessoa. Por sua vez, a palavra moral, que deriva do latim *mos*, (plural *mores*), se refere a costumes, normas e leis, tal como Weil (2012) e Tugendhat (1999) referem.

Sendo assim, reafirmamos que a palavra *ethos* (com *epsilon* à inicial) refere-se primordialmente ao processo genético do hábito (*hexis*), e quer dizer “caráter”, ou seja, suas ações e comportamentos que decorre do exercício dos atos. A partir daí, passa a significar o caráter pessoal como um padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas do sujeito. Como acima supracitado, já a variante de *ethos*, a palavra *ethos* (com *eta* inicial - *hḡoV*) que significa “costume”, pode ser aplicada a uma sociedade. Basicamente, ética é o comportamento individual e refletido de uma pessoa com base em um código de ética, ou de conduta que deve ter aplicabilidade compartilhada de maneira geral em uma sociedade. É também chamado de ética o campo da Filosofia que se dedica a entender e a refletir sobre as ações humanas e classificá-las como certas ou erradas, bem ou mal. Por isso, podemos dizer que a ética é uma espécie de “filosofia moral”.

O termo latino ‘*mos*’, de onde provém o termo moral, foi usado provavelmente por Cícero¹ para traduzir o vocábulo *ethos*, o qual conhece, no mundo latino, quase idêntica história semântica ao termo grego *ethos*, designando, gradualmente, seu significado para denotar, do ponto de vista coletivo, os costumes e hábitos, e de um ponto de vista individual, o modo de ser, agir e pensar – o caráter. Moral é, por sua vez, o costume ou hábito de um povo, de um grupo social, de uma comunidade e até mesmo de uma sociedade, ou seja, de determinados povos em tempos determinados. É válido ressaltar que a moral muda constantemente, pois os hábitos sociais são renovados periodicamente de acordo com o local e o espaço de tempo em que o sujeito está inserido. Reafirma, ainda, que a formação moral de um determinado sujeito está totalmente relacionada aos hábitos e costumes de sua comunidade local de pertencimento, ou seja, a moral, em geral, se forma no sujeito de acordo com a cultura do grupo social que o constituiu, enquanto a ética dificilmente se transforma, pois a ética está direcionada para uma amplitude muito maior, assim ela está destinada às condutas normativas de uma sociedade.

Sendo assim, vale a pena ressaltar que com a criação da Ética como ciência do *ethos* no mundo grego – como aplicação do *logos* demonstrativo à reflexão crítica sobre os costumes e modos de ser dos homens – a palavra ‘ética’ passou a designar,

¹ Marco Túlio Cícero (em latim: Marcus Tullius Cicero; 106 – 43 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da gens Túlia da República Romana. Foi eleito cônsul em 63 a.C. com Caio Antônio Híbrida. Cícero e seu legado: ética, liberdade e Estado. Patrocinou a ideia de que o homem deve agir sob uma ética cuja principal base é a honestidade, utilizando a sabedoria para controlar seus instintos e demonstrando senso de justiça e caráter sem prejudicar o direito dos demais.

na tradição filosófica, tanto o objeto de estudo de uma disciplina quanto o estudo do objeto. 'Ética' significa, portanto, tanto a disciplina que reflete criticamente sobre o saber ético encarnado nos costumes e modos de ser dos sujeitos, como esse próprio saber-ético. O mesmo se verifica com a palavra 'moral', que servirá para designar tanto o objeto de estudo quanto o estudo crítico do objeto: a Filosofia Moral.

Entretanto, no que se refere à tradição filosófica, os termos 'moral' e 'ética' designam o campo de fenômenos e o mesmo domínio de reflexão. Isto é, levam facilmente as pessoas e os estudiosos a uma compreensão dos termos como sendo sinônimos. Tal posição é assumida pela maior parte dos filósofos, como nos explicita a organizadora do principal dicionário de ética de nossa época – Dicionário de Ética e Filosofia Moral – Monique Canto-Sperber (2005). Ela afirma sua posição favorável a designar ética e moral ao mesmo sinônimo, em uma outra obra “A inquietude moral e a vida humana”, publicada recentemente no Brasil (2005):

Vou decepcionar o leitor dizendo que em geral me sirvo dos termos 'moral' e 'ética' como sinônimos [...] não há nenhuma dúvida sobre o fato de que os termos 'moral' e 'ética' designam o mesmo domínio de reflexão. E para nos referirmos ao tipo particular de atitude que é a reflexão sobre a ação, o bem ou o justo podemos nos servir indiferentemente de qualquer um dos dois termos.

Quando se desenvolve uma pesquisa dentro da temática em questão, é fácil se deparar com pesquisadores da própria filosofia ou não, ter divergências de defesa em relação ao uso dos termos ética e moral, ou bem contrária à defesa da autora e pesquisadora Monique Canto-Sperber (2005). Ricoeur (1990, p. 200) apresenta uma posição intermediária ao estabelecer “a primazia da ética sobre a moral, a necessidade para a perspectiva ética de passar pelo crivo da norma (moral), e a legitimidade de um recurso da norma à perspectiva (ética) quando a norma conduz a impasses práticos”.

Tugendhat (1998, p. 32) nos afirma que "pode-se definir ética diferentemente da moral (ética como busca da 'vida boa'). Isto é impossível." Entretanto, enfatizo que busco nesse trabalho um posicionamento contrário ao da autora Monique Canto-Sperber (2005), onde adotamos o termo moral não como sinônimo do termo ética, mas como um termo que possui nuances de significação e de uso específico do próprio termo, um posicionamento bem mais próximo do que defende Tugendhat (1998).

É preciso sim distinguir entre moral e ética, entretanto, até onde vimos, podemos achar um tanto complexo compreender a conceituação de tais termos, visto que observamos que mesmo no próprio campo da filosofia não existe um consenso dessa distinção entre os termos. Além disso, é necessário pensar quão grande são os conflitos consensuais existentes nas outras áreas do conhecimento, como na área da educação, da psicologia, e assim por diante. Porém, percorrer o percurso da terminologia entrelaçada à etimologia foi fundamental para que de fato haja a compreensão do uso do termo moral e não do termo ética nesse trabalho.

Nesse sentido, nesta pesquisa não terá significado idêntico referenciar moral e ética sob a mesma perspectiva para falarmos de uma única realidade, pois, enquanto a ética é essencialmente especulativa, não se devendo dela exigir um receituário quanto a formas de viver com sucesso, dado que se preocupa, sobretudo, com a fundamentação da moral. A moral é eminentemente prática, voltada para a ação concreta e real, para um certo saber fazer prático-moral e para a aplicação de normas morais consideradas válidas e partilhadas por todos os membros de um determinado grupo social (SINGER, 1994; DIAS, 2006; GONTIJO, 2006).

E é nesse viés que esta pesquisa versa considerar o conceito dos termos ética e moral como distintos. Porém, deixar essa sessão por encerrada, sem deixar de explicitar que mesmo adotando o conceito dos termos ética e moral como distintos, seria pecaminoso deixar de considerar a existência de uma estreita articulação entre si, na medida em que a ética tem como objeto de estudo a própria moral, não existindo desligada uma da outra, mas sendo independentes entre si. Neste sentido, tanto a ética implica a moral, enquanto matéria-prima das suas reflexões e sem a qual não existiria, como a moral implica a ética para se repensar, desenhando-se, assim, entre elas, uma importante relação de circularidade ascendente e de complementaridade. Contudo, um equilíbrio entre ambas é absolutamente fundamental.

Para finalizar, em suma, acreditamos que este trabalho visa investigar as Representações Sociais dos alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade, ancorada a uma valorização do conhecimento moral autônomo, pensada como condição necessária ao modo de agir, pensar, falar e de partilhar a moral de forma individual e coletiva, por meio do pensamento e das práticas coletivas, simultaneamente. Vimos que devido ao caráter cultural e subjetivo que a moral se constitui, não terá significado referenciar moral e ética sob a mesma

perspectiva para falarmos de uma realidade da formação moral dos jovens na atualidade.

1.2 FORMAÇÃO MORAL OU EDUCAÇÃO MORAL?

Assim como ocorre com os termos ética e moral, os termos educação e formação também são muitos utilizados por uma parte dos profissionais e pesquisadores da área da educação como sendo sinônimos. Entretanto, este trabalho faz questão de trazer uma breve reflexão acerca de ambos os termos, enfatizando suas respectivas abordagens particulares.

Para prosseguir, tentaremos então dialogar especificamente de forma reflexiva, objetivando especificar a nossa escolha pelo termo formação moral, e não educação moral. Para tal especificação, é fundamental que primeiramente tenhamos uma compreensão dos significados que envolvem o termo educação e formação, já que a escolha pelo termo moral já encontra-se em discussão.

De início, recorreremos a uma das questões mais delicadas e complexas inerentes à educação nos dias atuais, que é recorrente à questão do confronto existente entre o cumprimento do currículo de disciplinas escolares e a formação humanista propriamente dita dos jovens, ou seja, pessoas ligadas à área da educação ou não, partilham entre si de um grande consenso que há uma disparidade entre educação formal e a formação humana do sujeito por via das finalidades educativas. Mas, enfim, o que viria a ser educação, seja ela formal ou não e o que viria ser formação?

Pois bem, para prosseguirmos é necessário fazer a pergunta do que viria a ser educação e o que viria ser formação? Mas, não com o intuito de responder a tal indagação, mas com total pretexto de entoar apenas uma discussão que nos leve a refletir sobre possíveis hipóteses do que possa vir a ser educação e formação, haja vista que as respostas propriamente ditas, cada uma, a partir de nossas reflexões ancoradas nas suas experiências, seja ela com a educação, seja ela com a formação, será construída até o término deste trabalho.

Inicialmente, tentaremos trazer para a nossa discussão uma reflexão acerca do termo educação e, para isso, teremos que recorrer ao termo educação, mas não de forma desacompanhada e sim entrelaçada a sua contextualização sócio-histórica e suas finalidades. Para tal intento, recorreremos de antemão a uma reflexão bastante

válida sobre a relação da educação com o universo do trabalho. Posteriormente, recorreremos à sua contextualização histórica enfatizando as heranças históricas que o termo educação carrega consigo, para que de fato alcancemos nossos objetivos. Por meio do mundo do trabalho, o homem se humaniza ou desumaniza, produz e reproduz o mundo que o cerca e a si mesmo, diferenciando-se dos demais animais, visto que não só pode se adaptar às condições impostas pela natureza como também pode transformá-las, segundo as suas necessidades. Sendo assim, é compreensível dizer que a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. A transmissão dessas experiências e conhecimentos se dão por meio da educação e da cultura, é por meio destas que se permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu (ANDERY, 2004).

Essa diferença entre homem e os demais animais, citada no parágrafo anterior, se expressa justamente pelo fato de os homens não só transformarem a natureza, mas também transmitirem às novas gerações a essência dos seus conhecimentos adquiridos nessas experiências, ou seja, aquilo que denominamos de cultura. Essa transmissão se dá justamente por meio da educação. Segundo Libâneo², o homem é o único animal que não nasce independente, necessitando do outro para adquirir instruções e/ou orientações para sobreviver e conviver com sua espécie no meio que o cerca. Exemplificou, ainda o autor, que ao nascer o bezerro não necessita das instruções da mãe para aprender a caminhar, pastar (comer capim) sozinho, enquanto o bebê humano, para dar seus primeiros passos, é necessário que um adulto dedique muito tempo na transmissão de tais instruções. Enquanto os outros animais se adaptam à natureza, garantindo sua existência, o homem necessita produzir e reproduzir continuamente sua existência e o faz através do trabalho. Dada essa compreensão da importância do trabalho para o desenvolvimento humano, o esclarecimento de como se estabelece o elo entre trabalho/educação fica mais evidenciado. Segundo Saviani (1991), sabe-se, então, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Portanto, para compreender a natureza do termo educação necessariamente temos que compreender a natureza humana, cujo pilar central é o trabalho, como elemento que diferencia o homem dos outros animais.

² Ad tempora: aula na PUC GO em 1/2019.

Portanto, “para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 1991, p. 19).

É por isso que nessa sessão, ao entoarmos essa reflexão sobre o termo educação, também se fez entender que a educação nasce com os homens, além de carregar consigo uma estreita relação com o mundo do trabalho, e essa relação educação/trabalho é uma necessidade constitutiva da própria espécie humana, como uma necessidade de introduzir os novos elementos da sociedade na vida da qual farão parte. Contudo, o conceito de educação vai mais além, ela também engloba os processos de formação que se orientam no sentido da produção de um ser genérico, sendo produto do conjunto das relações sociais da existência humana, estando condicionada por estas relações que são históricas, pois se desenvolvem no seio de uma determinada sociedade e de uma determinada etapa do processo de desenvolvimento humano. Logo, podemos afirmar que a educação nasce com os homens como condição mesma de sua reprodução, como forma de perpetuação da sociedade, de seus valores, de suas crenças, de seus conhecimentos etc. Embora isso seja verdade, também é verdade que as sociedades estão sempre mudando, se transformando, pois não só recebemos passivamente os conteúdos da cultura, como também interferimos qualitativamente para ressignificação desses conteúdos, a partir da nossa atuação sobre o mundo, pois “[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Com o intuito de tornar essa discussão acerca do termo educação ainda mais esclarecedora, recorreremos ao autor Saviani (1991), pois ele também nos conduz a uma confirmação de que o ser humano nasce como produtor, uma vez que necessita produzir para sua própria existência, e que essa produção se dá através do trabalho, sendo essa a principal diferença entre o homem e os outros animais, pois o homem, por ser racional, utiliza desse saber para conquistar o lugar de destaque entre os demais. Na sua concepção, Saviani (1991) o compreende também por práxis cultural, já que possui habilidades capazes de intervir na transformação. Entretanto, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos e da cultura coletiva construídos pela humanidade, mais aptos estamos de ressignificá-los, transformando-os na própria

sociedade. Quanto mais restritos e exclusivos estão estes conhecimentos, menores serão essas possibilidades de transformação (MARTINS, 2013), o que compreende a inserção de todos no mundo da cultura e dos processos formais de educação e formação, visto que, para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. Portanto, é fundamental que pontuemos aqui, que o termo educação, conforme nos é especificado na sua relação com o mundo do trabalho, está mais ancorado no ato de transmitir algo a alguém por diferentes finalidades, ancoragem essa que provoca grandes impactos na escolarização e suas finalidades, ou seja, a transmissão de saberes historicamente acumulados perpassa pela escolarização e suas finalidades educativas. Entretanto, é fundamental enfatizar que essa pesquisa observa esse sujeito que recebe essa transmissão dos saberes, não como um ser passivo, mas sim como um ser autônomo e atuante, capaz de ressignificar os saberes.

Sendo assim, é evidente que somos todos herdeiros dessa tradição de transmissão educativa e suas finalidades, somos herdeiros de uma educação que nasce com os homens como condição de sua reprodução, como forma de perpetuação na sociedade de seus valores, de suas crenças, de seus conhecimentos, enfim, somos herdeiros da relação entre trabalho/educação, que começou com os gregos, a *paideia* totalmente interligada a um ideal de formação educativa, onde buscava-se desenvolver o homem em todas as suas potencialidades para ser um cidadão, dentro da sociabilidade moral e ação política. O termo *paideia* deriva da palavra grega *paidos* (criança) e significa algo como a "educação das crianças".

A educação como um modo pelo qual algumas sociedades buscam transmitir de geração para geração, alguns valores que eram compreendidos como essenciais para a manutenção de sua cultura. O berço da Educação na história da humanidade se deu na Grécia Antiga, entre os séculos V e VI a.C. As transformações sociais e econômicas trouxeram a concepção da nova cultura grega, que buscava compreender que qualquer indivíduo seria capaz de explorar problemas e realizar descobertas, sem a utilização de mitos e da religião para explicá-lo ou contextualizá-lo (PEREIRA, 1971). Foi nesse sentido que surgiu a *Paidéia* que, na concepção de Manacorda (1992), foi o ideal de educação contemplado pelos gregos, buscando maior formação do indivíduo, nos sentidos sociais, políticos, culturais e educacionais propriamente ditos.

A referida proposta compreendeu o homem como um ser racional, nascendo a pedagogia como um saber autônomo. *Paidéia*, então, foi um sistema de educação e formação da Grécia Antiga, tendo como base um fator que os gregos entendiam como fundamental para a educação: a ética.

Para que esse ideal fosse atingido, os gregos incluíam na educação diversas outras ciências, primando pela multidisciplinaridade, oportunizando ao educando uma formação genérica com base na ética. Tinham eles, então, formação nas disciplinas essenciais e básicas, assim como recebiam noções de História Natural, Filosofia, Música, dentre outras e eram conduzidos a agir eticamente em todas as suas relações sociais. Objetivavam com isso uma formação do cidadão perfeito e completo, capaz de liderar, de ser liderado e assim desempenhar um papel positivo na sociedade em que estivesse inserido (BARROS, 2001). O termo *Paidéia* não pode ser traduzido simplesmente como educação, significa muito mais que isso, significa também transmissão de uma cultura, instrução e formação do homem grego. Este termo começou a ser utilizado no séc. IV a.C. e nesta época significava o produto de uma educação (LOBATO, 2001).

Nesse sentido, os ideais da *paideia* se materializaram de forma mais visível, evidenciado pelo aspecto atlético, pela ênfase artística (principalmente através da poesia e da música), com grande atenção à gramática, à literatura, a subordinação à educação, o surgimento de uma noção de currículo e a criação de duas etapas de aprendizado (TORRES, 2011). De tal modo, a *paideia* representou a formação do homem como um todo, atribuindo-lhe a civilidade e formando-o como cidadão. Essa concepção permaneceu inalterada por séculos, embora variando suas formas de aplicação, bem como quanto às disciplinas envolvidas, e continua a interessar muitos educadores e pensadores contemporâneos. É Lobato (2001) quem afirma ser a *paideia* a busca do conhecimento, de forma individual e, desse modo, para que ele possa interferir na “organização política e social da polis, a ideia principal é colocar o homem a par de todo o conhecimento necessário para a harmonia consigo próprio e com a comunidade ao seu redor” (LOBATO, 2001, p. 32). Assim, tornou-se um termo que abrangia a educação geral, formando o homem culto para o exercício da cidadania.

Portanto, a Grécia pode ser reafirmada como o ponto de surgimento da Educação. Chauí (1995) contempla o surgimento da educação formal na Grécia

Antiga, visto que alguns traços da cultura grega desenvolveram o ensino propriamente dito, sobrepondo o legado da *paideia* na própria Educação Brasileira. Para o autor, alguns dos ideais da época de surgimento da Educação na Grécia Antiga continuam sendo compreendidas por muitos como sendo metas e finalidades para a educação na contemporaneidade. Nesse sentido, educação ainda está calcada na transmissão de conteúdos julgados como essenciais, com grande ênfase na transmissão de uma cultura universalista, de um saber ético, da preparação do cidadão perfeito para o convívio em sociedade, capaz de liderar e ser liderado com civismo, sendo este homem subordinado a uma educação, capaz de se colocar em harmonia consigo mesmo e com a comunidade que o cerca. É a pedagogia na atualidade remetendo frequentemente à tradição grega da “*Paideia*”, dentre estas, destaca-se a orientação da educação pelo bem comum em detrimento dos interesses individuais, cabendo ao educador levar o educando a uma postura virtuosa.

A *paideia* pode até ter assumido para a pedagogia atual uma espécie de fio condutor na construção de seus significados, sobretudo para o termo educação, porém esta pesquisa visa deslumbrar um diálogo com outras pretensões acerca do campo educacional. Compreendemos que a sociedade moderna tenha passado por grandes transformações históricas e a atualidade se baseia em outros pilares. Atualmente, todos os membros da sociedade podem reivindicar o direito de participação autônoma, independentemente de seu status social ou material. Tal aspecto está relacionado à atribuição de direitos subjetivos a todos, reconhecimento legal da autonomia e autenticidade do indivíduo, ainda que o Estado denuncie as limitações políticas vividas na própria sociedade.

Nesse sentido, o intuito deste capítulo é realmente descer um diálogo reflexivo em torno da compreensão do termo educação, em um primeiro momento atentando se as heranças históricas que o termo educação carrega consigo, e, posteriormente, discutir, em um segundo momento, a necessidade de se reconsiderar o significado do termo formação neste trabalho – lembrando que, quando esta pesquisa aborda o termo formação e não educação, é justamente para não cair na utilização de um termo contaminado por suas heranças condutivas, pois estamos convictos que se todos tomassem consciência desta herança, a educação seria até capaz de corrigir os efeitos problemáticos que da mesma propicia as finalidades educativas.

Portanto, este trabalho clarifica que o uso do termo formação se dá justamente por compreender que é um termo que não carrega consigo essa contaminação histórica. Segundo pesquisas recentes, o sentido do termo formação visa contribuir para um outro debate reflexivo onde exige-se necessariamente um embasamento teórico e, partindo desse pressuposto, destaca que o conceito de formação assume um significado próximo do de cultura, isto é, o modo como o homem desenvolve suas disposições e capacidades naturais, dimensão objetiva que se refere à cultura no sentido mais amplo. Sendo assim, a presente pesquisa, pretensiosamente, ancora a moral ao termo formação, e não à educação.

De acordo com o pensamento de Hegel, a experiência hermenêutica “não tem fim, nem dá acesso a uma forma suprema de saber”. Sempre haverá algo a aprender, seja pela teoria ou pela prática (GADAMER *apud* HERMANN, 2009, p. 151).

A formação inclui também uma dimensão prática, pela qual o homem, ao trabalhar os objetos, ao fazer ações, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo. Ele atribui a si a universalidade, o que implica superar aquilo que está fora do eu, que é estranho à particularidade (GADAMER *apud* HERMANN, 2009).

Humboldt *apud* Reale (1990), por sua vez, afirma que o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas numa ação recíproca entre homem e mundo. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. O verdadeiro fim do homem é a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças para integrá-las num todo.

Entretanto, como nossa proposta não é o de um estudo profundo sobre o termo formação, mas sobre uma breve reflexão sobre o seu uso neste trabalho, espera-se que no decorrer dessa sessão tenha ficado evidente os reais motivos que nos levaram a não fazer tal escolha e sim outra, pois o termo formação aqui é usado não apenas como um resultado final de um processo pedagógico, apreensão do conhecimento acumulado culturalmente através de uma escolarização, mas sim para entoar o próprio processo de formação do homem em sua totalidade, do processo de tornar-se o que se é, ou seja, quem ele realmente seja, visando então garantir a compreensão da riqueza etimológica que o termo carrega em suas dimensões.

Esse caráter processual do termo formação é salientado neste trabalho, onde envolve o complexo ato de interpretar as dimensões do verbo formar. Entretanto, seria

forçoso interpretar o verbo formar como imperativo. Assim, cabe aqui, concluir que deve -se interpretá-lo no seu sentido reflexivo, onde nos indica que mesmo se tratando de um verbo e/ou uma ação, nele o agente sempre pode e deve ser o próprio sujeito. Portanto, ao mencionar nesta pesquisa a formação moral dos jovens, especifica que não estamos entoando uma formação moral embreada a um processo educativo de transmissões de valores, de princípios éticos preestabelecidos, atribuído a um civismo universalista, a uma formação genérica do ser, a uma moral totalmente escolarizada, mas sim a uma formação moral de si mesmo através das nossas próprias práticas sociais, em uma abertura dialética entre as nossas experiências individuais e sócio-coletivas.

1.3 A FORMAÇÃO MORAL E O CAMPO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade tem vivido grandes colapsos, mudanças e transformações econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Isso tem caracterizado o mundo contemporâneo e tem afetado diretamente a formação identitária do sujeito e seu comportamento no meio social. Por isso, cada vez mais se faz necessário repensar uma educação para a diversidade a partir de uma escola que realmente atenda às demandas que estão sendo instauradas pela atual sociedade, haja vista que a educação não está imune aos reflexos sociais da contemporaneidade.

Para Forquin (1993) a busca de compreender como tais acontecimentos sociais, culturais e econômicos se encontram diretamente relacionados com o fracasso ou o sucesso escolar não teria se transformado em objeto de inúmeras pesquisas e em argumentos primordiais no debate político se o nível educacional alcançado, no âmbito escolar, não fosse um dos principais determinantes do *status* social de cada pessoa. Assim, discutir práticas pedagógicas para o sucesso escolar significa abranger a escola sob a ótica da diversidade cultural e, é claro, da inclusão de todos nesse espaço, com um olhar denso que leve em conta a dimensão da subjetividade de cada sujeito em um dinamismo que se perpetua no contexto atual.

O campo educacional é visto como uma instituição única, com objetivos comuns a todos, tendo como umas de suas finalidades a formação integral do sujeito, imbuída em sua preparação para adentrar o mundo do trabalho de maneira unificada. Para tais intentos, a instituição de ensino se nutre de um conjunto de conteúdos curriculares e conhecimentos socialmente acumulados e selecionados, que muitas

das vezes são reduzidos a produtos de resultados e conclusões classificatórias, sem levar em conta o valor determinante do processo educacional.

Para que de fato a instituição de ensino ultrapasse esse processo excludente de resultados classificatórios engendrados pelo mercado e ofereça o tão almejado sucesso escolar, os sujeitos que chegam à escola devem ser compreendidos sob a ótica da própria diversidade cultural. Desse modo, o sujeito em contexto escolar deve ser visto como fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, a experiência passa a ser a matéria-prima a partir da qual os sujeitos articulam sua própria cultura. Em outras palavras, os sujeitos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vividas em múltiplos espaços através das quais constroem sua própria cultura, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, principalmente ao que é transferido pela escola. Assim, conseguirá apreender, em maior grau, os conhecimentos que a escola busca transferir em diálogo com as suas próprias experiências.

Nessa perspectiva, nenhum sujeito nasce pronto, mas se constitui e se reproduz como tal dentro do projeto de humanidade de seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para cultura. Uma leitura emergencial que deve ser feita pela escola é reconhecer a formação do sujeito como fruto de uma relação dinâmica entre as estruturas sociais e o cotidiano, entre o individual e o coletivo, não como projeto generalizado da educação institucionalizada, contaminada por suas heranças sócio-históricas que nos conduz a um mero ato de transmissão de instruções. Dessa forma, a escola e seus processos formativos devem ser compreendidos para além dos muros escolares, a fim de se ancorar nas práticas pedagógicas as relações sociais dos sujeitos e se consolidar de maneira espiral em seus atos e atitudes. São essas relações sociais que verdadeiramente constroem sujeitos em suas realidades singulares e mais profundas.

Pensando exatamente no papel da escola enquanto instituição socializadora que atende às demandas da atual sociedade, que reconhece e valoriza as diferenças culturais enquanto parte significativa do processo ensino-aprendizagem, uma escola que vai na contramão de uma cultura universalista, algo já cristalizado no cotidiano escolar, é o que Bauman (2000) afirma ter sido a escola colocada a serviço da limpeza do mundo. Foi essa assertiva que nos encorajou e nos impulsionou a propor ainda,

nesse capítulo, um breve diálogo sobre a formação moral e o campo educacional na contemporaneidade.

A *a priori*, torna-se um grande desafio pensar uma escola que resista às imposições e exigências governamentais neoliberais para de fato ofertar uma educação para a vida e não exclusivamente para transmissão de instruções para o mercado de trabalho, pautada na formação do ser e não do ter.

O desafio é ainda maior quando aliamos a essa formação do ser a subjetividade do sujeito, somada ao multiculturalismo presente no espaço educacional. Nesse viés, não se trata de preparar o sujeito para o futuro, como nos é anunciado de maneira alienante, mas de sobreviver de maneira crítica e autônoma a esses campos de lutas, aos jogos de interesses sociais e a tantas práticas excludentes impostas pela classe dominante. Preparar para o futuro? O futuro se torna presente quando pensamos em uma escola que prepara o sujeito para ser inserido em uma sociedade da qual já faz parte, mas que não lhe foi garantido o direito à sensação de pertencimento aos variados espaços sociais existentes, pois, quando o sujeito não tem sua cultura reconhecida, é lançado a profundas covas das desigualdades sociais. Para tanto, faz-se necessário pensar em uma instituição de ensino que também prepare o sujeito para sobreviver a uma sociedade sintomatizada pela invisibilidade humana.

Como ressalta La Taille (2009), o outro e as suas particularidades tornam-se imperceptíveis ao olhar humano. Aliás, a invisibilidade do outro e sua particularidade é uma forte característica que define bem as relações interpessoais na contemporaneidade. Ainda sob esse aspecto da invisibilidade do outro e suas especificidades, Castells (2000, p. 41) ressalta que:

[...] quando já não existe mais comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política) surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça.

Nesse sentido, à medida que citamos o pensar em uma escola que, além de reconhecer as interações do sujeito no meio social, também o prepara para efetivar interações exitosas nesse meio, é fundamental que ancoremos tais interações sociais à temática central desta pesquisa: a formação moral do sujeito na contemporaneidade. Sendo assim, quando falamos de formação moral do sujeito, faz-se necessário repensar uma educação que se atente à formação moral, não como

tem sido pensada e discutida pelas políticas públicas educacionais governamentais, como uma moral autoritária universalista, preestabelecida e transferida pela escola, como todos os conhecimentos por ela ofertados, de forma sistematizada, como um dever, mas como uma formação moral iluminada à luz multicolorida do farol transcendente da diversidade cultural da própria modernidade, da autenticidade autônoma e recíproca do sujeito.

Assim, ao nos inquietarmos sobre a real relevância de descortinar a concepção de formação moral do sujeito no campo educacional na contemporaneidade, nos conduzimos nesse mesmo capítulo ao ato de refletir e compreender primeiramente o conceito de moral que, por sua vez, perpetua-se no desenvolvimento do presente estudo a compreensão do termo formação e as finalidades de seu uso nesta pesquisa. A partir de então, prosseguiremos nossa pesquisa no segundo capítulo referindo-se ao principal sujeito dessa pesquisa: o jovem.

1.4 MORAL NA CONCEPÇÃO DE ERNST TUGENDHAT

Como já citado neste capítulo, a contemporaneidade apresenta mudanças drásticas e ainda mais evidentes quando comparada com épocas anteriores, sendo o estilo de vida atual radicalmente diferente de qualquer período precedente da história, especialmente em relação à comunicação, formas de trabalho, a maneira como as pessoas se relacionam, dentre diversas outras mudanças que ocorreram no período contemporâneo.

Nesta perspectiva de mudanças no mundo contemporâneo e globalizado, há um grande consenso, por parte dos profissionais que atuam na educação e, também, da sociedade em geral, que um dos maiores desafios da escola na atualidade é lidar com o grande declínio da formação moral e ética dos jovens. Além disso, há uma maior preocupação por parte da escola em contribuir para essa formação ética e moral de seus alunos, pois compreendem que esse processo se apresenta como fase final da perda da autoridade do professor e, conseqüentemente, da crise na educação (ARENDR, 2016).

Neste viés, considerando o exposto por Arendt (2016), a crise da autoridade parece realmente existir e ser algo irreversível, é a crise da autoridade impulsionando uma crise na educação, que nos induz a compreender que tal crise está totalmente relacionada a uma crise, também, na formação moral dos jovens na

contemporaneidade, que nessa perspectiva se apresenta como um problema, além de pedagógico, também político e social. Com o intuito de refletir sobre a existência ou não dessa suposta crise na educação relacionada à autoridade do professor e se essa crise está relacionada com a formação moral dos jovens na contemporaneidade, discutiremos, a seguir, sobre o conceito de moral segundo o autor e pesquisador Ernst Tugendhat, no qual tentaremos definir o termo moral segundo suas contribuições, mediante um estudo analítico-comparativo, realizado pelo próprio autor entre sua proposta de justificação da moral, do utilitarismo e do contratualismo.

Ernst Tugendhat é sem dúvida um dos maiores filósofos contemporâneos, sendo o segundo maior filósofo alemão mais citado na atualidade (o primeiro é Jürgen Habermas). Nasceu em 1930, em Brünn, na Tchecoslováquia, transferindo-se posteriormente com a sua família para a Suíça e depois para a Venezuela. Estudou nas Universidades de Stanford (Estados Unidos) e de Freiburg (Alemanha), onde concluiu o doutorado em 1956. Foi professor catedrático de Filosofia nas Universidades de Heidelberg (1966-1975) e de Berlim (1980-1992), depois de ter trabalhado, de 1975 a 1980, juntamente com Jürgen Habermas, no Instituto Max Planck de Starnberg. Esteve várias vezes no Brasil, ministrando cursos e palestras, em 1998, lecionou a convite do Prof. Dr. Ernildo Stein, durante um semestre, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS, do qual é professor visitante. Atualmente, vive em Tübingen. Suas obras já traduzidas para o português são compostas por uma grande variedade de livros e artigos, entre eles se destacam as obras “Propedêutica Lógico-Semântica” (1996), “Lições Introdutórias à Filosofia da Linguagem” (2006), “Diálogo em Letícia” (1997), “Não Somos de Arame Rígido” (2002), “Egocentricidade e Mística” (2003). Vem a somar-se às mesmas a obra “Lições sobre Ética” (2012) e sua publicação “Como Devemos Entender a Moral” (2001), publicações que serão muito apresentadas neste trabalho.

Ernst Tugendhat empreende em suas obras “Lições Sobre Ética” (1993) e “Diálogos sobre a Moral” (2000), uma rigorosa análise da fundamentação da moral, construindo em suas teses um diálogo com a contemporaneidade. Além disso, Tugendhat tem a intenção de se referir à ética e moral como campos interligados, porém não sendo sinônimos, posição essa que é fundamental para que o mesmo seja adotado para fundamentar teoricamente a moral nessa pesquisa.

O referido autor se debruça em seus estudos e pesquisas a nos esclarecer um latente questionamento: como devemos entender a moral? Segundo Brito (2006), a dedicação de Tugendhat em nos esclarecer tal questionamento gira em torno de três pontos centrais sobre a moralidade, a saber: 1) ao que ela se refere; 2) como pode ser concebida; e, 3) como se deve entendê-la. Para Tugendhat (2001), embora moral seja apenas uma palavra, poderá ser concebida de diferentes modos, mas ela deverá fazer referência a apenas uma coisa. Em outras palavras, como é possível falar da moral se há um aparente relativismo com relação ao seu significado? O objetivo de Tugendhat (2001) é o de elaborar uma concepção de moral autônoma que seja justificada sem recorrer a construções metafísicas. Desse modo, os dois pontos iniciais a serem trabalhados para que se compreenda sua posição são a definição de moral e a busca pelo sentido em que este conceito pode ser entendido de modo singular, embora o primeiro problema que surge é o de como é possível entender a moral de um modo singular, sem negar dogmaticamente essa pluralidade contida em seu próprio conceito. O autor ainda nos certifica que a moral constitui um elemento central presente nas relações humanas, concepção esta que essa pesquisa considera de grande importância.

Tugendhat se dedica em nos responder a esse relativismo entre o individual e o coletivo, para que possa falar da moral. Responder a esse problema é fundamental para que se chegue ao eixo central de sua análise, que é o de compreender como a moral deve ser entendida, mesmo ela sendo aparentemente um fenômeno já constituído. Para Brito (2006), Tugendhat parte de uma definição etnológica sobre a moral. Brito (2006) ainda especifica que conforme os etnólogos, a moralidade consiste num conjunto de regularidades comportamentais dependentes do modo como ocorre a pressão social mútua entre os membros de uma comunidade.

Segundo Tugendhat, podemos perceber que a moral se compreende como um conjunto de regras que auxiliam os indivíduos a julgarem-se uns aos outros como maus ou bons do ponto de vista moral. No artigo “Como devemos entender a moral?”, Tugendhat apresentou uma definição um pouco mais complexa de moral:

Uma moral é [...] um sistema de exigências recíprocas que se expressam em sentenças de dever; esse dever – a “obrigação” – está calcado nos sentimentos de indignação e culpa, e a cada sistema moral pertence um conceito de pessoa moralmente boa (TUGENDHAT, 2001, p. 61).

Antes de nos aprofundar na fundamentação conceitual de moral dada por Tugendhat, iremos recorrer primeiramente ao que diz o próprio autor sobre como a moral se justifica nos mais variados grupos e/ou comunidades. Ressalta-se que a justificação da moral é um tema que permeia toda a filosofia moral de Tugendhat, por isso, primeiramente, é importante esclarecer o que ele compreende por justificação moral e qual o papel dela para a compreensão ou mesmo validação de um sistema moral. Segundo ele: “[...] em nossas relações intersubjetivas, julgamos inevitavelmente todo o tempo de maneira moral e fazemos exigências que, se fossem vistas como não justificáveis, perderiam sua força como obrigação” (Tugendhat, 2007a, p. 20). Isto significa que, para que o indivíduo possa aderir às normas morais de forma a ancorá-la dentro de si e para si, é necessário que ele as considere justificadas, dito de outro modo, para que o sistema moral tenha validade, é necessário que sejam validadas entre os seus membros. A nossa capacidade para desenvolver um sistema moral nos é dada geneticamente em virtude de nossa disposição para desenvolver sentimentos morais. Entretanto, a justificação desse sistema moral não nos é dada geneticamente, mas sim construída de maneira recíproca. Tomemos, portanto, uma pequena explicação do próprio autor para nos explicar o que significa justificar as normas morais:

[...] justificar as normas morais significa fundamentá-las face a qualquer integrante da comunidade moral. Mas não podemos fazê-lo quando, para isto, precisamos nos referir a uma propriedade que paira no ar como uma mera possibilidade. As normas só podem ser justificadas para alguém em relação a seus interesses empíricos comuns, e este alguém precisa saber que o mesmo vale para todos (TUGENDHAT, 2002b, p. 10).

Aqui já temos alguns aspectos fundamentais necessários à justificação: ela não pode ser uma justificação relativa a um indivíduo isolado, mas sim uma justificação perante todos os componentes do grupo ou comunidade. Segundo o autor, a história da humanidade apresenta dois modos pelos quais os sistemas morais foram justificados: o autoritário, que possui justificação vertical, e o autônomo recíproco, cuja justificação está na horizontalidade das relações. Ou seja, para o autor, existem duas formas de se justificar a moral de um grupo ou comunidade, sendo ela justificada pelo autoritarismo ou pela autonomia recíproca. Em ambos os casos, a justificação está no fato de que o sujeito possui bons motivos para se submeter e seguir a norma. A distinção entre as duas formas de justificação é a de que na vertical a autoridade é

considerada pelo indivíduo como determinante em si, enquanto na horizontal o imperativo do sistema normativo é considerado como reciprocamente válido por cada membro da comunidade. O caso mais relevante e analisado por Tugendhat é o da justificação religiosa. Segundo o autor, pode-se dizer que toda justificação desse tipo é autoritária. Em relação ao Cristianismo, conforme Tugendhat nos pontua, a normatividade está nos mandamentos divinos. O dever está relacionado ao modo como Deus quer que os fiéis ajam. O mandamento moral está apoiado, em última instância, num ato de fé. A pergunta que se coloca é se o sistema é bom porque a autoridade assim o deseja ou se ela o deseja desse modo porque ele é bom.

Na moral autoritária, a base da justificação está na autoridade. A obrigação está colocada numa ordem vertical vinda de cima para baixo, onde se encontra a comunidade moral. O conceito de boa pessoa acaba por se tornar relativo, uma vez que qualquer conteúdo pode ser considerado como bom por parte da autoridade. O problema com essa perspectiva é que a validade da moral não só passa a estar diretamente ligada a uma autoridade, mas ela também se torna relativa no momento em que qualquer conteúdo pode ser considerado como bom, a partir da pessoa ou colegiado que representa a autoridade desse grupo irá determinar que esse conteúdo seja bom. Além disso, há referência às morais tradicionais, as quais se apresentam fundamentadas em aspectos transcendentais, não mais característicos de nossa sociedade contemporânea. Sendo assim, é preciso que a justificação seja remetida a algo empírico e atual, que todos os indivíduos possam compreender mutuamente, sem que para isso precisem de um ato de fé, já que na justificação autoritária só há razão para que se considere uma norma justificada. Para o autor, uma moral fundamentada em uma crença só poderia ser válida se remetesse a uma comunidade restrita, na qual todos os indivíduos compartilhassem desta mesma crença. Este sistema moral, entretanto, teria um alcance muito limitado.

A justificação autônoma recíproca da moral, ao contrário da justificação autoritária, tem suas normas vinculadas sobre um outro ponto de referência. Isso faz com que seja possível que exista contradição entre a justificação autoritária e a justificação autônoma. Portanto, a horizontalidade presente na justificação de uma moral autônoma faz com que seja possível falar sobre a moral em conversações partilhadas, permitindo que a moral seja entendida de maneira horizontalmente universalista. Aqui, é possível perceber que uma norma moral é um imperativo geral

recíproco, ou seja, uma exigência e/ou um mandamento que se faz a si mesmo e, também, aos demais integrantes da comunidade moral. Este mandamento, apesar de não ter uma pretensão de imposição de uma verdade, deve ter a pretensão de ser justificado perante aquele a quem a norma se dirige, quer dizer, o indivíduo ou membro do grupo tem razões para seguir a norma. Estas razões estão fundamentadas no fato de que a norma contém aquilo que a comunidade moral compreende como sendo moralmente bom e o indivíduo está ou espera-se que esteja unido a esta comunidade moral por laços afetivos. O importante, neste momento, é ressaltar que “[...] tão logo esteja estabelecida a sociedade moral, trata-se de uma justificação recíproca; e isso significa, se a sociedade consiste em mais de duas pessoas, uma justificação igual para todos” (TUGENDHAT, 2007b, p. 41).

A pergunta que resulta da perspectiva de uma moral autônoma é a de como ocorre essa justificação de forma recíproca. Segundo Tugendhat, com a mesma importância, está o contratualismo, para nos fazer refletir sobre tal questionamento. É exatamente nesse ponto que nasce as nuances de aproximações e controvérsias existentes entre a fundamentação teórica da moral de Tugendhat com as teorias contratualistas. É pontuado pelo próprio autor que no contratualismo a justificação moral se dá de modo que cada indivíduo tem de fazê-la para si mesmo, ou seja, justifica-se a moral com base em seus próprios interesses individuais, diferentemente da justificação autônoma recíproca que expressa uma justificação com base em interesses iguais para todos.

Partindo do entendimento de que a moral é um sistema de exigências recíprocas, ele entenderá que justificar as exigências recíprocas é justificá-las reciprocamente, de forma igual e justa para todos. A melhor pergunta pela justificação dentro da comunidade então é: “é justo para todos?”. Esse requisito é cumprido sob o ponto de vista defendido pela autonomia coletiva, que visa ser universalista, justo e igualitário. O “para” no sistema universalista da autonomia coletiva é o para todos. Já no contratualismo não se cumprirá este requisito, pois levar-se-á em consideração para a justificação apenas a utilidade para o indivíduo, diz Tugendhat (2001), tecendo sua crítica ao contratualismo. A pergunta contratualista é: “é bom para mim?”. O “para” aqui é particular, portanto, sem levar em conta a justiça e a igualdade para todos. Os dois sistemas diferem no seguinte ponto: na posição contratualista, para entrar na sociedade, o indivíduo levará em conta as razões de utilidade que serão referentes ao

seu interesse. Já no sistema de autonomia coletiva se levará em conta a justiça para todos, com base no sentimento de pertencimento do indivíduo a esse sistema moral. Em sua crítica ao contratualismo, Tugendhat pontua que o mesmo não tem um caráter de universalidade e igualdade, como ocorre no sistema de autonomia coletiva. Dessa forma, uma possibilidade de dar conta da questão de como justificar um sistema de autonomia coletiva frente a outros é mostrar que: “ele contém um caráter humano no equilíbrio entre as exigências que cada um quer pôr para os outros e as exigências sob as quais ele mesmo quer” (TUGENDHAT, 2007, p. 76). Esta maneira seria mais desejável na forma de ver as relações intersubjetivas.

A concepção contratualista de Tugendhat pode ser analisada a partir da sua insistência em defender a base da moralidade como um contrato. Tal posição não abraça o contratualismo como resultado do pressuposto individualista e justificacionista de sua concepção da moralidade. Aliás, parece que nem mesmo ele aceitou sem ressalvas que seu pensamento sobre a moralidade fosse designado de contratualismo.

Tugendhat buscou justificar uma moral autônoma, que não esteja justificada pela tradição ou por alguma instância religiosa, nem tão pouco que estivesse pautada em uma justificação de uma quase moral contratualista. Segundo ele, no contratualismo o indivíduo não desenvolve uma consciência moral, ele pode “apenas desenvolver um comportamento instrumental para com as normas morais” (TUGENDHAT, 2007c, p. 61), o que torna sua participação autônoma recíproca na comunidade moral impossibilitada.

Por sua vez, é possível perceber que Tugendhat buscou pautar a sua justificação da moral autônoma a um sistema de regras sociais no qual os membros do grupo estão inseridos no decorrer de toda a vida. Note-se que esse é o elemento central para distinguir a norma presente na moral da que é encontrada no jogo social. Jogo no sentido que é possível decidir livremente participar ou não. Ao comparar as normas morais às normas de um jogo, percebemos a razão da necessidade de justificação dessas normas, pois, caso você considere as normas do jogo inadequadas, há a opção de não participar desse jogo. Com relação à moral, entretanto, não podemos “optar” entre entrar ou não no sistema moral, uma vez que nos encontramos nele por toda a vida. As normas morais devem ser justificadas porque o indivíduo não tem a possibilidade de escolher entre entrar ou não neste

“jogo” e nem tão pouco ele mesmo determinar as suas próprias regras para esse “jogo”.

O fator distintivo da moralidade é que há uma restrição na liberdade, mas essa restrição de liberdade se dá conjuntamente com a anuência de cada membro do grupo. Posto que sempre estamos inseridos sob algum tipo de moral, apesar do sistema limitar a liberdade de um membro, ela também limita a liberdade dos demais e garante, em contrapartida, uma determinada norma de comportamento que faz perpetuar uma certa confiança de que a vida e o espaço serão respeitados por todos os integrantes do grupo ou da comunidade. Nesse sentido, Tugendhat (2001) chama a atenção para o fato de a relação moral carecer de legitimação, uma vez que a norma tem de estar justificada conjuntamente dentre os membros de uma comunidade moral. Para Tugendhat (2007, p.26):

Cada um é ao mesmo tempo origem da norma e objeto da norma. Temos, pois, uma restrição da liberdade, porque cada um está subordinado a todos os outros, mas somente porque ele mesmo o quer. Há então uma coação, mas essa coação consiste, como num jogo, somente no fato de que cada indivíduo está subordinado a uma regra que foi igualmente determinada por todos os outros e à qual os outros estão subordinados igualmente. A autonomia coletiva não pode existir sem essa coação igual e recíproca, mas só essa (TUGENDHAT, 2007).

Um outro ponto importante da filosofia moral tugendhatiana é a exigência da possibilidade de formação de uma consciência moral, já que os sentimentos que envolvem elogio e censura fazem parte de qualquer sistema moral, ou seja, é de suma importância que cada membro de uma comunidade moral forme sua consciência moral pautada em sentimentos, como o elogio e a censura. Podemos dizer que essa consciência moral é a efetivação da moral. Conforme Tugendhat, um conteúdo moral não é possível de ser compreendido, se apreendido de seu caráter afetivo:

[...] só podemos entender o que é a moral, por exemplo, o bom, ou o que ela é para nós (e ela é só o que é para nós), quando a vemos conjuntamente com o afeto que lhe é inerente, pois somente junto a este ela é para nós” (TUGENDHAT, 2007a, p. 25).

Segundo o próprio autor, nesta consciência moral também estão presentes os sentimentos de indignação e culpa. De acordo com seu livro “Lições sobre ética”, Tugendhat (2012) nos pontua que:

[...] os sentimentos *morais* são definidos como sentimentos de desprazer construídos sobre o juízo acerca do desvalor *moral*: sentimos indignação quando reagimos afetiva e negativamente diante da ação de outros, avaliada como má segundo nosso *juízo*; sentimos ressentimento quando uma ação avaliada como má prejudica a mim mesmo; e culpa, ou um determinado tipo de vergonha, diante de uma ação minha, e que segundo meu juízo é má. (TUGENDHAT, 2012, p. 20 – grifos do autor).

Os sentimentos de elogio e censura podem até serem encontrados em outras áreas da vida humana, mas é somente na moral que podemos falar de indignação e, em alguns casos, do sentimento de culpa. O sentimento de vergonha parece expressar o reconhecimento do indivíduo da sua falta de capacidade de agir, conforme esperam que ele aja. Já o sentimento de culpa remete a uma determinada ofensa aos demais integrantes da comunidade moral e, além disso, a infração dos mandamentos de uma autoridade que para mim é determinante (Tugendhat, 1998). Esta autoridade pode ser representada tanto pela comunidade da qual se faz parte quanto por uma autoridade divina que rege os mandamentos desta comunidade. Quando um indivíduo infringe as regras e age de maneira imoral, ou seja, diferentemente que esperam que ela aja, ele de certa forma antecipa a indignação alheia, imputando a si mesmo um sentimento de culpa, que é a indignação coletiva compartilhada e internalizada. Os membros da comunidade moral, por seu turno, indignam-se com aquele que agiu de forma errada, como uma forma de sanção pelos erros cometidos:

[...] o convênio para formar a sociedade moral cria seu próprio sistema de sanção. A razão é que uma sociedade moral [...] é sempre um sistema de exigências recíprocas. Essas exigências se expressam num comportamento de afetos negativos para com aqueles que infringem as normas (TUGENDHAT, 2007b, p. 45).

Este sistema de sanção auxilia que os indivíduos se mantenham dentro das normas do sistema, já que é do interesse do indivíduo que ele seja visto como um membro cooperador do sistema social. A sensação de pertencimento ao grupo e a possível indignação alheia mantém os seus membros sob constante vigilância, principalmente com relação aos atos alheios e aos seus próprios. Tugendhat (2003) nos afirma:

É a força da moral que se baseia sobre os interesses de todos que têm um fundamento egoísta para cada um. [...] Todos os homens precisam de um sentimento de valor próprio, e esse valor próprio sempre depende do apreço dos outros ou pelo menos do possível apreço dos outros. Em que grau se busca, em particular, o possível apreço moral dos outros, depende de cada um, mas, enquanto é assim, isso significa que a consciência moral tem um

peso motivacional para o indivíduo. Esta é uma motivação gerada pelo próprio sistema da moral. O que importa aqui é ver que, não obstante a moral ter uma base egoísta, a moral gera essa outra motivação que não é egoísta no sentido normal (TUGENDHAT, 2003, p. 19-20).

Um segundo ponto importante é o de que há um conceito de boa pessoa relacionado diretamente à moral. O conceito moral de bom passa a estar vinculado ao de boa pessoa, que é a que age em conformidade com a norma vigente dentro do grupo. Segundo Tugendhat (2001), uma pessoa é boa quando ela é tal como os membros da comunidade moral querem (ou exigem) reciprocamente que seja.

As ações de cada membro da comunidade moral são limitadas e influenciadas pelas exigências recíprocas realizadas por cada integrante do grupo e expressas por sentenças de dever. Considerando a perspectiva etnológica apresentada anteriormente, o que emerge é uma pressão social para que cada membro do grupo aja em conformidade com o que cada um espera do outro. É nesse sentido que o espaço de liberdade é restringido quando se trata de uma relação moral. Conforme Tugendhat (2001 p. 20), “[...] se não nos compreendemos como membros da comunidade moral (de qualquer que seja), desaparece a possibilidade da aprovação e da crítica, e com isto, também, dos sentimentos morais”.

O autor ainda nos coloca que a indignação converge numa tendência à expulsão do grupo. Da mesma forma, sempre que o indivíduo se sentir como membro do grupo, ele não só irá se indignar quando outro não agir conforme o esperado, mas também sentirá ele próprio algum tipo de culpa por não corresponder às expectativas dos demais. Essa culpa está relacionada com a internalização da indignação alheia. As exigências recíprocas constituem o dever, que ele só adquire força moral quando há uma penalidade para a transgressão da norma social. A sanção está, precisamente, presente nos sentimentos de indignação e culpa.

Desse modo, a moralidade se torna relativa às sanções internas que possuem como base os sentimentos de indignação e culpa. Tugendhat coloca que o comportamento moral não está, portanto, fundamentado por um conjunto de regras da ação, mas num sistema de exigências recíprocas ao qual está associado a um conceito de boa pessoa. Para que tais exigências adquiram força suficiente para atuarem como reguladores da ação e, com isso, limitar o espaço de liberdade dos indivíduos, é preciso que todos os membros do grupo considerem as regras sociais como justificadas. Nesse sentido, o conceito de bom deve ser compartilhado por todos

os membros da comunidade. A inovação que esta perspectiva apresenta é a de que não é necessário haver uma legitimação para que haja moral, dando espaço ao conceito de justificação.

Entretanto, concluímos que a ideia de um sistema moral caracterizado pela autonomia coletiva é central nessa pesquisa. Ela designa uma ordem moral justa, ou seja, onde as normas morais às quais os indivíduos estão submetidos não são impostas por uma autoridade que está colocada em oposição a seus súditos. Dentro deste sistema moral, a liberdade é restringida para cada indivíduo em virtude das normas morais que os indivíduos mesmos fazem e compartilham, de forma que cada um esteja subordinado aos demais, porque eles mesmos assim o querem. É uma coação igual e recíproca que ocorre em relação aos indivíduos. O indivíduo sofre a coação de uma regra que é feita por todos e por ele mesmo. Dessa forma, se ele agir contra a norma, ele estará agindo contra um sistema normativo ao qual ele mesmo pertence, estará ferindo suas próprias regras, mas que são também as dos demais. E mais ainda, sendo igualmente suas as mesmas normas dos demais, elas dizem respeito à própria identidade do indivíduo dentro do sistema moral. Um abalo na ordem moral que rege esse sistema gera nos indivíduos sentimentos de desconforto, de vergonha e de indignação. Logo, o abalo à ordem normativa irá gerar uma tensão recíproca de sentimentos entre aqueles que estão indignados por se depararem com uma prática violadora de um conteúdo moral regrador, construído mutuamente, e aqueles que se sentirão culpados por ter violado certas regras. Estes, por conseguinte, já serão transformados em alvo da desaprovação e da indignação dos outros.

Com base no que está sendo levantado, faremos algumas observações. A primeira delas é que, tendo como ponto de vista central na sua discussão sobre o dever moral a questão da justificação, Tugendhat defende de maneira incontornável a supremacia do indivíduo frente a um sistema da moralidade, pois admite que a moral deve ser justificada em primeiro lugar para ele. A moralidade é tratada nesse e em outros textos como uma questão primordialmente individual. A autonomia do indivíduo é a base para dar a palavra final quando a questão é a justificação da moralidade. A ele caberá encontrar razões ou não para entrar numa comunidade moral, permanecer nela ou deixá-la, não importando se esta comunidade é aquela em que o indivíduo cresce e finca raízes, adquire linguagem, aprende costumes, e nem se ele próprio

está sempre inclinado a fazer parte de uma comunidade moral: é a ênfase na supremacia racional do indivíduo autônomo frente a seus afetos e seu contexto histórico. Tugendhat parece admitir que, mesmo ante os pilares biológico e cultural determinantes da pessoa em seu meio, ela, ainda assim, pode encontrar um lugar independente dessa constituição, optando por deixar para trás suas próprias determinações para tornar-se independente delas.

CAPÍTULO II: OS JOVENS E O CAMPO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

O presente capítulo tem como objetivo expor um breve e não exaustivo resgate histórico multidisciplinar das compreensões da temática da juventude. Não se tem a pretensão de aprofundar a discussão, mas de apresentar de forma reflexiva os pontos em comuns e contrapontos dos debates acadêmicos sobre os jovens e suas características, e como foi trilhando um caminho nas áreas de conhecimentos para o delineamento de posicionamentos sólidos que subsidiam pesquisas e práticas dentro desse tema. Torna-se importante este resgate, à medida que oferece informações sobre como os jovens foram e são vistos, e como essas interpretações foram e são, ainda, constituintes de suas subjetividades e representações sociais.

2.1- O CONCEITO DE JUVENTUDE E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Além das divergências sobre os limites etários das etapas da vida humana, percebemos nas áreas de conhecimento diferentes perspectivas sobre o que é adolescência e o que é juventude. O mais usual entre os autores é considerar a adolescência como fase da vida do ser humano que é marcada por profundas transformações físicas, biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, atravessadas por mudanças físicas e novas formas de se relacionar com amigos e família (RAMOS, 2010), ou seja, com novas formas de ver e compreender o mundo. Entretanto, quando se menciona o termo juventude, observa-se a variedade de abordagens e de pesquisas de diversas ciências, o que se constitui em uma obrigatoriedade a quem deseja aprofundar-se na temática e posicionar-se sobre suas interpretações em relação a esse público.

De início, por se tratar de uma pesquisa que apresenta a seguinte questão de investigação: “Na contemporaneidade, qual o pensamento social dos alunos e professores relacionados à Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino?”, se faz necessário nesse capítulo trazer algumas contribuições de alguns autores para a nossa compreensão conceitual de juventude e seu contexto sócio-histórico. Sendo assim, enfatiza-se que juventude é um período longo do nosso ciclo vital que abrange mudanças significativas, tanto sob o ponto de vista biológico quanto sob o ponto de vista social. É um período expresso pela égide da mudança constante e gradativa, que molda a personalidade do adulto vindouro. A juventude:

(...) coloca os sujeitos sob novos olhares sociais, que interferem nas suas ações e psiquismo. Estes olhares não são iguais não são iguais, nem incidem sobre a mesma faixa etária, pois cada sociedade, grupo e classe social reservam um determinado período para que se realize a passagem da dependência infantil para a autonomia da idade adulta. (CASTELO BRANCO, 2003, p. 25)

A compreensão da juventude se dá em função do contexto social, a época histórica e a classe social que a define.

Sob o ponto de vista histórico, o conceito de jovem passou por uma série de mudanças. Na Antiguidade, o jovem era visto de uma forma negativa, como no caso dos gregos: de acordo com Ferreira, Farias e Silvares (2010), Aristóteles descreveu os jovens, no século IV a.C., como apaixonados, irascíveis e capazes de serem levados por seus impulsos. No Império Romano já há uma mudança de perspectiva em relação ao jovem, pelo qual:

(...) a educação dos mais jovens ficava a cargo dos pais, sendo uma educação bastante prática, procurando formar o agricultor, o cidadão ou o guerreiro. A partir do século II a.C., as classes mais abastadas passaram a hospedar em suas casas algum mestre grego para educar seus filhos e aqueles que não tinham a mesma possibilidade enviavam seus filhos para escolas. (...) aos 12 anos, deixavam o ensino elementar e passavam a estudar os autores clássicos e a mitologia, com o objetivo de adornar o espírito. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 228)

No Império Romano há uma mudança importante a ser destacada: a educação dos jovens passa por uma transição: de uma educação prática, voltada para as lides na agricultura por exemplo, para uma educação iminentemente intelectual, visando preparar o jovem para a carreira pública. Entretanto, ainda era prioridade dos pais a educação dos jovens, mas já se notava a preocupação em adotar um tipo de educação delegada a pessoas de fora da família, como a educação ministrada por filósofos gregos para os jovens romanos.

Na Idade Média o jovem era considerado um adulto. A juventude era vista de um modo quantitativo, isto é, com a avançar da idade, a criança tornava-se um adulto, convivia com adultos e agia como adulto. O jovem no período medieval era preparado para ser um nobre, um cavaleiro, um membro do clero, um artesão ou um camponês, conforme a sua posição social na sociedade estamental que caracterizava o medievo.

As crianças e adolescentes eram considerados adultos em miniatura necessitando apenas de crescer em termos quantitativos em todos os aspectos físicos e mentais da espécie humana. Dessa forma, assim que a criança superava o período de alto risco de mortalidade, ela logo era

misturada com os adultos e ia aprendendo as tarefas, crenças e valores que seriam solicitados quando se tornassem adultos. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 229)

Com profundas mudanças ocorridas, a Idade Moderna volta-se para uma concepção distinta do jovem em relação ao período histórico anterior. Tais mudanças foram essenciais, haja vista que:

De acordo com Ariès (1981), na Idade Moderna, criou-se um novo papel para o Estado, o qual passou a interferir, com maior frequência, no espaço social: formas de agir na família, comunidade, grupos religiosos e educacionais. O desenvolvimento da alfabetização e a facilidade de leitura de livros distanciaram os indivíduos de sua própria comunidade. O estabelecimento de novas formas de religião ao longo dos séculos XVI e XVII exigiu dos fiéis uma devoção mais íntima e pessoal. Esse movimento inspirou a necessidade de proteger as crianças e jovens das tentações da vida, cuidando da moralidade. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 229)

A escola, nesse contexto histórico de grandes transformações do período moderno, passa a ter uma preponderância fundamental, especialmente em relação à educação dos jovens.

O colégio tornou-se, então, uma instituição essencial da sociedade, local de instrução e educação. As crianças e adolescentes passaram a ser educados em lugares separados e fechados, sob a autoridade de especialistas adultos. As práticas escolares se destinavam à faixa etária dos 10 aos 25 anos, não havendo a preocupação da separação da população escolar em classes determinadas por faixas etárias. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 229)

Contudo, é preciso destacar que ao longo da Idade Moderna ainda não havia um conceito de juventude, ou seja, a ideia de juventude ainda não existia – desde a formação das primeiras civilizações na Antiguidade até a Idade Moderna.

A partir do século XIX, o limiar da Idade Contemporânea, dar-se-á a construção da ideia de juventude, que rompe com o pensamento de uma longa infância, e caracteriza o jovem em um meio social e cultural em constata transformação. De acordo com Ferreira, Farias e Silves (2010), no século XIX a sociedade se tornou uma vasta população anônima, onde as pessoas já não se conheciam: a emergência da industrialização, do trabalho, do consumo em massa, da educação e entre tantos outros aspectos fizeram desse período um marco para a delimitação entre infância, juventude e vida adulta.

A infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida, e a criança é identificada como uma pessoa. Nesse momento, a figura do adolescente é delineada com precisão. Alguns marcos indicam o início e o fim dessa etapa: esse período é delimitado, no menino, como o que se estende entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento. (...) Ao longo do século XIX, a adolescência passa a ser reconhecida como um “momento crítico” da existência humana. É temida como uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 230)

Os séculos XX e XXI acentuam a ideia e a construção da juventude enquanto categoria conceitual, social e cultural. De acordo com Khel (2007):

A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram na vida adulta. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto – força, destreza, habilidade, coordenação etc – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. (KHEL, 2007, p. 45)

Como a criança é instada a um processo de socialização, o jovem também está sujeito a normas, regras de comportamento e valores, conforme o contexto histórico-cultural em que está inserido. No atual estágio de desenvolvimento da sociedade, o jovem se vê num espelho cuja imagem é formada pelas representações sociais da juventude. Ao longo das últimas décadas, duas representações sociais do jovem foram e estão sendo construídas: a primeira, e a mais predominante, coloca o jovem no status de um ser impulsivo, que busca incessantemente romper as barreiras geracionais; o segundo, mais recente inclusive, evidencia o jovem como protagonista, como um sujeito ativo da sociedade. Porém, apesar de todas as mudanças históricas inerentes à representação do jovem ao longo do tempo, ainda é uma fase da vida marcada pelas dificuldades de adaptação à vida adulta e de aceitação de responsabilidades, diante de um mundo em constante e rápida transformação, principalmente em função da internet, das redes sociais e da avalanche de informação ao qual o jovem está imerso.

Por sua vez, ao longo do século XX, atenuou-se a concepção de que a juventude é um tempo de preparação para tarefas complexas, relativas à produção e a relações sociais mais diversificadas. Tais exigências fazem parte da sociedade industrial e do conhecimento e balizam a construção de uma juventude cada vez mais engendrada por essa lógica economicista e material. Nesse sentido, percebe-se,

inclusive, uma extensão cronológica da juventude onde predominam essa concepção de que a juventude é um tempo de preparação:

As culturas mais sofisticadas tecnicamente retardam o ingresso do jovem nas estruturas sociais, sendo cada vez maior a exigência de estudos e especialização para ingressar no mercado de trabalho. Consequentemente, o indivíduo precisa de mais tempo para cumprir as tarefas da adolescência, e esse período se estende. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 232)

Nesse contexto tecnicista que eleva a juventude a uma representação social baseada na preparação, surgem diversos perfis de jovens de acordo com a classe social, a situação econômica, o acesso à educação e ocupações variáveis. Sob essa lógica a juventude reflete a diversidade que há na sociedade contemporânea e, também, reflete a desigualdade.

Entretanto, a partir da década 60 do século passado, a juventude passou a ser uma força motriz de mudanças sociais e culturais que a impulsionaram para o protagonismo social e a alçaram como agente ativo de mudanças de paradigmas. Nesse aspecto, os conflitos de diversas ordens vivenciados pela juventude refletem as contradições presentes na sociedade. Os maiores exemplos de que dispomos desse fenômeno são os movimentos da contracultura da década de 60, especialmente os de março de 1968 em Paris e o movimento Hippie nos Estados Unidos, pelo qual a juventude se tornou protagonista de mudanças culturais profundas e permanentes, rompendo com a ideia de que a juventude não tinha vez e voz na sociedade. No Brasil, a juventude iniciou essa trajetória de contestação social também a partir da década de 60, mas o que impulsionou os jovens brasileiros dessa época foi a contestação à ditadura militar que se iniciou em 1964 e findou em 1985.

Em relação a essas transformações protagonizadas pela juventude, é necessário destacar o peso da questão geracional, tão em voga nas discussões acadêmica sobre juventude. De acordo Feixa e Leccardi (2008), o conceito de geração foi dissecado por diversos pensadores, os principais foram: Augusto Comte, Dilthey e Karl Mannheim. Ainda segundo Feixa e Leccardi (2008):

(...) Mannheim considerou as gerações como dimensão analítica profícua para o estudo da dinâmica das mudanças sociais (sem recorrer ao conceito de classe e ao núcleo da noção marxista de interesses econômicos), de “estilos de pensamento” de uma época e da ação. Estes, de acordo com Mannheim, foram produtos específicos – capazes de produzir mudanças sociais – da colisão entre o tempo biográfico e o tempo histórico. Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de

descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. (FEIXA e LECCARDI, 2008, p.189)

Essa colisão entre o tempo biográfico e o tempo histórico resultaram na construção da identidade dos jovens enquanto grupo social. Os conflitos geracionais são a mola propulsora para o jovem se questionar e questionar o *status quo* da sociedade. Tais conflitos são a base para a busca do jovem por sua identidade, construída em função da sua relação com a família e com grupos sociais, tais como: colegas de escola, de trabalho e de lazer. As realidades local e global marcam a formação identitária da juventude, em mundo cada vez mais interconectado.

Mannheim (1973) também pensava a juventude como uma geração que apresentava uma localização social comum, partilhando das mesmas experiências históricas e sociais. Para ele, haveria uma “estratificação diferencial da vida” no jovem e no adulto, resultado de diferentes locações sociais. Assim, os membros de uma mesma geração partilhariam situações de vida, oportunidades, experiências e, caso combinassem com o contexto social já estabelecido, o cenário ficaria propício para ocorrer uma continuidade entre as gerações. Caso contrário, essa relação seria pautada pela diferença. Mannheim acreditava que caberia a juventude o papel de protagonismo no seio social. Para o sociólogo húngaro a juventude enquanto reserva vital e latente não poderia ser considerada nem progressista e nem conservadora, mas sim como uma potencialidade preparada para qualquer nova oportunidade. Como Mannheim (1973) ressalta, como resultado de nossa análise global, a juventude é parte importante das reservas latentes que se acham presentes em toda sociedade. Dependerá da estrutura social que essas reservas (e quais delas, se as houver) sejam mobilizadas e integradas em uma função.

Dessa maneira, pesquisas, incluindo as pesquisas de antropólogos culturais, como Ruth Benedict (1938) e Bronislaw Malinowski (1974), questiona se o desenvolvimento humano se processa de forma contínua, e argumenta que as crianças e adolescentes assumem diferentes posicionamentos em comparação aos adultos em culturas ou sociedades distintas. Nada é alterado naturalmente, no fato do desenvolvimento de cada sujeito, e o que difere está relacionado às condições e às circunstâncias em que isso acontece (QVORTRUP, 2010).

A importância das condições culturais e das relações históricas e sociais no desenvolvimento do sujeito também foi postulada pela Psicologia Sócio-Histórica, o

que conduz seus investigadores a questionarem da mesma forma a questão da universalização e naturalização da adolescência, bem como a ideia de que ela precisa ser “tratada”. Tal referencial teórico é embasado na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, e:

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia. (BOCK, 2001:18)

Percebe-se, então, que o fenômeno psicológico não é preexistente ao homem e que reflete a condição histórica, social, econômica e cultural em que vivem os homens (BOCK, 2001). Portanto, em sua investigação sobre os sentidos e significados dos jovens para profissionais da Psicologia, Ozella (2003) disserta sobre os discursos que expõem esse conjunto de posicionamentos. Os pesquisadores, em sua maioria, afirmam que a juventude é um acontecimento universal e que possui características específicas encontradas em qualquer cultura. Observa-se que os textos e pesquisas baseadas nessa abordagem e defendem os critérios que podem definir a etapa da adolescência/juventude, são construídos culturalmente, e, portanto, não podemos falar em uma fase natural do ser humano denominada adolescência. Bock, Furtado e Teixeira (2002) argumentam, neste sentido, que a adolescência, como a concebemos, é uma fase típica das sociedades industrializadas, que exigem dos sujeitos a aquisição de conhecimentos necessários para inserção e participação, sobretudo em tempos contemporâneos. Os autores afirmam que não existe adolescência, e sim adolescências. Assim,

[...] destacamos como uma necessidade premente a produção de conhecimentos na área do adolescente/adolescência que venham iluminar outras possibilidades de apreendê-la. Vemos assim a urgência de se qualificar as reflexões teóricas sobre a questão, para que se possam também transformar as intervenções na área. Conhecer o jovem, para além da aparência, dos discursos ideológicos, das análises naturalizantes, revela-se um objetivo importante. Mesmo sabendo da complexidade da tarefa e que ela requer um grande investimento por parte dos pesquisadores, guiamo-nos pela busca de um conhecimento que se pautar na realidade concreta do nosso jovem (OZELLA e AGUIAR, 2008; p. 98)

Sendo assim, pautada na concepção de uma compreensão da etapa da adolescência/juventude que são construídas culturalmente, onde se concebe o homem como ser ativo, social e histórico, apontamos que a construção da identidade desse jovem na contemporaneidade, além de passar por tais conflitos já mencionados, passa ainda por outros grandes desafios, entre os quais, a fragmentação imposta por um mundo em constante transformação em função da internet e das redes sociais.

Zygmunt Bauman traz à tona a ideia de uma modernidade líquida, no qual as relações sociais, de produção e econômicas são tão frágeis e fluidas como o líquido. A consequência é um sujeito fragmentado e diluído que não tem um lugar, uma identidade ou uma raiz. No caso do jovem, essa fragmentação é sentida de uma forma ainda mais incisiva, haja vista que, como já afirmado, a juventude é um período de grandes mudanças biológicas e culturais em meio a uma modernidade tão fragmentada.

Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “autoevidentes” eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” — ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social. (BAUMAN, 2001, p. 9)

Entretanto, certifica-se que, na contemporaneidade, as redes sociais e a comunicação instantânea constroem um tipo de jovem cada vez mais conectado e que incorpora ao seu cotidiano os signos e símbolos virtuais de compartilhamentos, comentários, curtidas e entre outros atributos criados pelas tecnologias sociais e que arrastam os jovens em busca do reconhecimento virtual. Em meio ao caos cibernético, há uma juventude que se vê num grande conflito geracional: de um lado um jovem conectado e do outro uma família e uma escola que ainda tenta compreender e dominar esses novos valores e práticas virtuais.

2.2 - OS JOVENS E O CAMPO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Nessa era da globalização, o campo educacional, mesmo sendo considerado um espaço de lutas e tensões, ainda é um espaço de construção da identidade do jovem. Contudo, em função da dimensão que se dá em relação à preparação do jovem para as exigências da sociedade capitalista, o campo educacional também não deixou de ser inserido nesse discurso tecnicista, adquirindo o papel de preparar o jovem para tais exigências que virá com a vida adulta.

Contudo, é salutar considerar que o campo educacional possa ser o fio condutor das ações dos jovens. Entretanto, tal ideia simplifica do papel da escola como mero instrumento de instrumentalização e preparação, mas há de se considerar que esse papel vai bem além: a escola tem uma função de formação para a cidadania, e tantos outros aspectos transversais ao currículo. Por seu turno, a escola contribui enormemente para a construção da identidade do jovem, no âmbito das relações culturais que se desenrolam em seu espaço.

Desse modo, “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1110). Nesse aspecto, a sociabilidade aparece aliada às expressões culturais como dimensões da condição juvenil. Para compreender os jovens é preciso levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’, que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos. (SOUZA, REIS & SANTOS, 2015, pág. 6)

As experiências vividas na escola marcam culturalmente o sujeito, numa imbrincada teia de relações sociais marcadas pela diversidade. Desta forma, o currículo, que a priori deveria levar em consideração essa multiplicidade cultural, projeta no jovem uma marca indelével das exigências capitalistas de formação desse sujeito.

Segundo Dayrell, “os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola” (ibidem). O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais. (...) O que poderia apontar importantes caminhos para a construção de um projeto político pedagógico para que as escolas correspondessem às demandas da juventude. (SOUZA, REIS & SANTOS, 2015, pág. 6 e 7)

Um outro aspecto que chama a atenção para essa relação entre o campo educacional e juventude, é a forma como a escola ainda possui grande dificuldade em compreender esse jovem cada vez mais conectado e que encontra nas redes sociais

a sua fonte de informação, relacionamento e engajamento social. A escola se vê às voltas com a pressão para ser o agente que preparará esse jovem para o mercado de trabalho, por outro lado a sua essência é a de ser uma instituição de formação cidadã e moral, porém ainda tem dificuldade para compreender e construir um currículo mais próximo da realidade sociocultural desse jovem.

A escola assiste passiva ao discurso, tão em voga atualmente, de que temos um “aluno do século XXI, para uma escola que ainda está no século XIX”. É preciso compreender e adaptar a escola para essa juventude interconectada e fragmentada. A escola necessita sair dos muros que lhes foram impostos pelo capitalismo moderno, e adentrar nesse mundo que faz parte do dia a dia do jovem. A escola necessita ser a instituição que juntará os fragmentos que estão diluídos pela globalização e contribuir para a formação identitária e moral da juventude. E é justamente sobre a realidade desse jovem do século XXI, que essa pesquisa se debruça a compreender sobre qual ótica os professores e alunos compreendem a formação moral da juventude, que além de estar conectado com as mais diversas redes tecnológicas, eles também estão interligados à escola, e nesse emaranhado social é tecida a representação social de sua moral.

CAPÍTULO III – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas reflexões sobre a categoria da Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici, ressaltando seu processo de constituição, suas mediações teóricas e metodológicas, sua importância para a pesquisa em Educação como instrumento teórico-metodológico na pesquisa de campo. Além disso, será demonstrado o potencial das representações sociais como teoria propícia à apreensão das múltiplas visões da subjetividade do sujeito em interação, sobretudo nas práticas sociais em contexto socioeducacional, contribuindo para a compreensão da realidade das formas de pensar, sentir e agir do ser humano. Serão tecidos o entrelaçar dos fios teóricos entre a Teoria das Representações Sociais e os pressupostos teórico-metodológicos que esta pesquisa engloba.

Para traçar esse percurso, este capítulo apresenta uma revisão da Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici, sua contextualização histórica. Também traçará um estreito diálogo entre a TRS e o campo educacional, como um instrumento teórico e metodológico para essas pesquisas, demonstrando o potencial das Representações Sociais (RS) como teoria para a apreensão das múltiplas visões do ambiente escolar e, por fim, realizará um paralelo entre as concepções de Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais e a concepção de Ernst Tugendhat sobre a Moral.

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE SERGE MOSCOVICI E SEUS SEGUIDORES

No cotidiano, o sujeito transita por ambientes permeados de conversações cujas questões debatidas podem ou não prender a sua atenção, interesse e curiosidade, forçando seu posicionamento e pronunciamento. Esses diálogos não são formados por palavras isoladas, e sim construídos nas relações interpessoais, corroborando para formulações de “teorias do senso comum”, as quais expõem as interpretações que os sujeitos criam coletivamente sobre a realidade social. Logo, essas teorias delineiam-se em todas as ocasiões e lugares nos quais as pessoas encontram umas às outras, relacionando-se e interagindo por meio da comunicação, e, assim, fazendo parte da vida em sociedade. No esforço por investigar os processos de origem e estruturação dessas teorias, Serge Moscovici inicia a elaboração em

1961, da denominada “Teoria das Representações Sociais” em sua tese de doutoramento, com o objetivo de explicar e compreender a realidade social, considerando a dimensão histórica e social (OLIVEIRA, WERBA 2001), a qual até hoje é construída por pesquisadores de diversos países do mundo. Debruçando-se em explicar como a Psicanálise passa a fazer parte do “mundo da conversação” na esfera pública na França, o teórico disserta sobre os meios de propagação de uma ciência e como esta, por meio de diversos mecanismos ligados a ações comunicativas, penetra nos universos de indivíduos e grupos e transforma-se em senso comum.

Para melhor definir o conceito de Representações Sociais, Moscovici precisou de duas décadas de trabalho intelectual entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public* de 1961, e a apresentação da teoria no livro *Social Cognition* de 1984. Moscovici propôs-se a considerar as representações sociais como um fenômeno, o que era, antes da década de 1960, visto por muitos estudiosos como um conceito. Para Moscovici (1978), o termo representação social se estabelece no limite entre a Psicologia e a Sociologia, especialmente entre a Psicologia e a Sociologia do Conhecimento.

Inicialmente, Moscovici deu início aos estudos sobre representação social por meio dos escritos do sociólogo francês Émile Durkheim, que desenvolve o conceito de representações coletivas. Esse conceito foi, de alguma forma, esquecido por seus contemporâneos. No início do século XX, Durkheim desenvolveu essa teoria num contexto em que não se cogitava a existência de um mundo contemporâneo regido pela globalização, como ocorre nos moldes atuais. O trabalho desse sociólogo foi altamente influenciado pelas ideias marxistas, pelo objetivismo e pelo positivismo vigentes na época. Para ele, o homem era um ser sociável por causa da convivência em grupo. A partir dessa convivência adquiria hábitos e costumes, reproduzindo mitos em uma sociedade regida por uma religiosidade unificadora, característica forte do período. Durkheim, a partir do conceito de representações coletivas, procurava dar conta de fenômenos como religião, mito, ciência, tempo e espaço, conhecimentos inerentes à Sociologia.

As representações coletivas foram construídas por uma grande gama de conhecimentos adquiridos e reproduzidos na sociedade de forma inconsciente, pois a força exterior do grupo é o que a influenciava. Essas representações foram elaboradas em um momento em que as Ciências Sociais ansiavam pela objetividade em uma

sociedade muito menos complexa. Moscovici afastava-se dessa perspectiva quando considerava as representações como algo muito maior, algo compartilhado, de modo heterogêneo, pelos diferentes grupos sociais. Com isso, estabelece o conceito de representações sociais para a Psicologia Social.

Importante ressaltar que o psicólogo social desenvolve um primeiro esboço da teoria das representações sociais para investigar as representações dos parisienses sobre a psicanálise. Esse trabalho culminou na obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público* de 1961 (MOSCOVICI, 1978). Mesmo instigado a se dedicar às representações sociais por meio do estudo de Durkheim, Moscovici segue seus estudos discordando da concepção durkheimiana. O autor afirma que as representações coletivas não contemplam a individualidade contemporânea, pois os fenômenos sociais atuais são muito mais ligados ao cotidiano do indivíduo do que puramente à religião (MOSCOVICI, 2001).

Como já citado, o conceito de representação coletiva de Durkheim procurava dar conta de fenômenos que caracterizam e mantinham a vida em sociedade. Mas ao priorizar os processos de manutenção das instituições, a sociologia de Durkheim se mostra pouco preocupada em explicar mudanças. Evidentemente, seu projeto era consolidar a sociologia como uma ciência nos moldes estabelecidos pela corrente positivista do século XIX. Ao eleger as representações sociais como seu objeto de estudo, Moscovici (2001) desenvolve uma teoria que prioriza a mudança característica da dinamicidade das sociedades plurais e, predominantemente, urbanas da segunda metade do século XX, inseridas num mundo globalizado no qual diferentes culturas se encontram e se colidem. Sobre isso, Abric (1998, p. 35) indaga: "o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?". Nesse caso, quando a solidariedade é perturbada, ao serem abalados os alicerces de sua comunhão, são mobilizados esforços promotores de um novo equilíbrio: "quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente" (JODELET, 2001, p. 35).

O objetivo da TRS é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, contudo sem perder de vista a individualidade e a subjetividade. Moscovici, no entanto, se negou a fazer de forma contundente uma conceituação

formal sobre o assunto, justificando que: "A demanda por exatidão de significado e por definição precisa de termos pode ter um efeito pernicioso, como eu acredito ter tido frequentemente nas ciências do comportamento" (SÁ, 1995, p. 30).

3.2- A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para melhor compreender o conceito de representações sociais elaborado por Serge Moscovici é preciso compreender o contexto histórico que abrange os séculos XIX e XX. O século XIX foi a época dos ideais revolucionários e dos movimentos operários. Foi também o tempo de novos valores, ideias e concepções de mundo. Do ponto de vista intelectual, foram reconstruídas teorias e dentre elas a da representação (BARRETO, 2005).

Etimologicamente, representação provém da forma latina *repraesentare* que significa "fazer presente" ou "apresentar de novo". Fazer presente alguém ou alguma coisa que já se encontra ausente, mesmo que seja uma ideia, por intermédio da presença de um objeto (FALCON, 2000). Já Jovchelovitch (1998) afirma que a noção de representação era sinônimo de cópia, de espelho do mundo. Representar era copiar ou reproduzir o social. Essa defesa influenciou, por longo tempo, as Ciências Sociais e a Psicologia, dando a ilusão da coincidência perfeita entre o psíquico e o mundo.

Em estágio inicial de constituição da teoria das representações, o termo representação se distinguia em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, em razão da crença de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995). Para Minayo (1995), os teóricos dessa fase estavam preocupados impreterivelmente com o caráter coletivo das representações como Schutz, Weber e Durkheim.

Max Weber utilizou o termo representação associando-o à "ideia", ao "espírito", à "concepção", à "mentalidade" para, de forma particular, elaborar sua noção de "visão de mundo". Segundo Weber, a vida social, que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos, é carregada de significação cultural que provém da base material e das ideias, condicionando-se mutuamente (MINAYO, 1995). Já Durkheim utilizou o conceito de representações vinculando-o à noção de representações coletivas. Classificou-as como um sistema de símbolos através do qual a sociedade se torna consciente de si mesma. Representação significava a lei, a moral, os costumes, as

instituições políticas, as práticas pedagógicas, todas as formas de vida coletiva, constituindo o que ele denominou de “consciência coletiva” (MARTINI, 2001, p. 167). Na concepção de Durkheim, o indivíduo sofre pressão das representações dominantes na sociedade. É a sociedade que pensa ou exprime os sentimentos individuais. As representações não são, assim, necessariamente conscientes pelos indivíduos. De um lado, elas conservam a marca da realidade social onde nascem; de outro, possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social (MOSCOVICI, 2001).

Para Moscovici (2001), as representações, em sua abordagem dimensional e dinâmica, vão além do proposto pela concepção durkheimiana, pois há ausência de uma preocupação em se buscar a origem da generalidade dos fenômenos que o conceito de representação coletiva engloba, como ciência, religião, mitos, ideologia entre outros fenômenos sociais ou psíquicos. A dinâmica das representações coletivas não a torna adequada aos estudos referentes à sociedade complexa como a atual, onde se vislumbra uma pluralidade de sistemas (políticos, filosóficos, religiosos e outros) e uma alta rotatividade do fluxo de representação.

Já Schutz (2012) usou o termo senso comum para falar das representações sociais do cotidiano. Ainda, para Schutz (2012), da mesma forma como ocorre com o conhecimento científico, o senso comum envolve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados no dia a dia. Desse modo, a existência cotidiana é dotada de significados e é portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social. Esses significados – que podem ser objeto de estudo dos cientistas sociais – são selecionados por meio de construções mentais, de “representações” do “senso comum” (MINAYO, 1995). Minayo (1995) ainda expõe uma terceira corrente na interpretação do papel das representações sociais, que é a marxista, apontando na obra *A Ideologia Alemã*, a categoria-chave em Karl Marx para tratar das representações, que é a consciência. Para Marx, as representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, são determinados pela base material.

No entanto, após 1970, Moscovici recorreu a Piaget, Lévy-Bruhl e Freud para operacionalizar o conceito da representação social e, sobretudo, a ideia de construção do saber e do valor do saber prático (ARRUDA, 2002). Costa e Almeida (1999)

afirmam que, na tentativa de superar a oposição entre representações coletivas defendida por Durkheim, Lévy-Bruhl chamou atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva. Os indivíduos, para Lévy-Bruhl, sofriam influências da sociedade e, por isso, exprimiam sentimentos comuns, o que ele chamou de representação. De Piaget, Moscovici estudou o desenvolvimento do pensamento infantil. Buscou conhecer a construção por imagens nas crianças e, também, a elaboração de conhecimento por “corte-e-cola”, fragmentos de saberes que a criança já conhece para formar uma configuração do que ela desconhece (ARRUDA, 2002).

Duveen (1995) explica que a obra de Piaget (1994) intitulada *O Juízo Moral na Criança* estabeleceu uma distinção fundamental entre duas formas de adquirir o conhecimento social. Por um lado, há o conhecimento que Piaget descreveu como produto da transmissão social, cuja fonte de conhecimento é a autoridade de uma figura dominante ou privilegiada. Por outro, esse conhecimento social só é apreendido pela criança mediante a sua elaboração cognitiva, ou seja, individual.

Outra fonte intelectual de Moscovici foi Freud, sobretudo a partir dos estudos sobre paralisia histérica e tratamento psíquico. Freud estava preocupado em mostrar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual (COSTA; ALMEIDA, 1999). De Freud, Moscovici recorreu à ideia de que os processos inconscientes determinam a produção dos saberes sociais. Um dos textos decisivos para isso foi “Teoria Sexual Infantil”. Esse estudo mostra como a criança quer saber e como o desejo de saber se intercala ao jogo entre os que querem e os que detêm o saber. Isso leva a criança a construir teorias que se erguem, tendo como base as relações entre o universo infantil e o universo adulto. Freud mostrou como o peso da transmissão cultural com aquilo que a criança prescreve permite ou interdita o conhecimento.

Para Jovchelovitch (1998), o “insight” freudiano demonstrou que a construção do conhecimento na infância é, na verdade, o processo no qual o sujeito propriamente humano emerge. Nessa relação com o mundo, na ação do corpo infantil sobre o mundo de objetos que lhe resistem, a criança desenvolve a capacidade emergente para rerepresentar tanto o mundo quanto a si própria. A criança aprende a colocar uma coisa no lugar da outra, a fazer um objeto representar outro e, desse modo,

reapresentar a si mesma, criando sentido, isto é, simbolizando (JOVCHELOVITCH, 1998).

As colocações feitas até o momento sobre a TRS evidenciam claramente a dialética da consciência e da linguagem: o quanto ambas são tencionadas por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, o quanto ela é social e ideológica, intersubjetiva e particular.

3.3 -TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL

Como já mencionado nesse trabalho, é notável que, atualmente, a escola de educação básica vivencia inúmeros desafios, muitos deles provenientes do contexto político, econômico, social, das inovações tecnológicas, entre outros, nos quais estamos inseridos e que, por si só ou em conjunto, demandam profundas transformações estruturais na sociedade para a construção de identidades nas relações sociais etc. Fatores esses que, somados, colocam grandes desafios à profissão docente no cotidiano do espaço escolar formal.

É mergulhando nesse cenário que o presente trabalho traz para o debate uma pesquisa na área educacional voltada a um tema pouco pesquisado e de produções científicas bastantes reduzidas: a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, onde se deslumbra contribuir de fato para um diálogo sobre as práticas socioeducativas na atualidade. E, para efetivar tal finalidade, chamo a atenção para os referenciais teóricos-metodológicos que acompanham essa pesquisa de um modo geral, os quais contribuem para as “percepções” dos sujeitos pesquisados, nos propiciando mecanismos para o revelar da essência oculta ou aparente por meio de uma investigação qualitativa.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais é abordada nessa pesquisa como sendo o principal pressuposto teórico-metodológico, tanto na fundamentação teórica, quanto ao suporte significativo para a pesquisa de campo, subsidiando de forma qualitativa a coleta de dados. Destaca-se ainda que a TRS tem propiciado à pesquisa em educação novas alternativas referentes a como compreender a diversidade e a complexidade na área educacional, tornando-se um suporte significativo para estudos nesse campo. Especificamente, suas contribuições encontram-se no entendimento da formação e conservação de conceitos produzidos

e conectados pelos sujeitos: “[...] tem a capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo” (JACQUES, 2001, p. 31).

A representação social mostra-se como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidos aqui e ali no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação pelo “coro” coletivo de que cada um faz parte, querendo ou não. Esse coro é a opinião pública, que recebe seu significado a partir de uma situação multi-individual, em que os indivíduos se expressam ou são chamados a se expressarem a favor ou contra alguma condição específica, alguma pessoa ou proposta de importância geral, em tal proporção de número, intensidade e constância, dando origem à probabilidade de afetar, direta ou indiretamente, a ação em direção ao objeto referido, diferenciando-se das representações sociais, as quais têm a ver com as dimensões de construção e de mudança ausentes na opinião pública (GUARESCHI, 1996). Como exemplo, é possível citar a utilização das representações sociais na pesquisa em educação, quando se deseja pesquisar a representação que os estudantes da educação básica têm da nova proposta do Novo Ensino Médio ou, até mesmo, a representação social que os próprios professores têm dessa proposta. Assim, é possível, por meio dessa metodologia, numa dimensão multi-individual, identificar a objetivação que o grupo pesquisado traz em relação ao objeto, sendo possível traçar um paralelo entre os grupos pesquisados, haja vista que a representação social propicia um olhar mais denso e holístico para a análise dos dados coletados, considerando a classe social, cultura, costumes, relações sociopolíticas do grupo, entre outras especificações importantes de serem reveladas na pesquisa no campo educacional. Segundo Gilly (2001, p.322):

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

A representação social tem relação com a opinião pública, porém não é uma mera opinião, vai muito além dela, pois está relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Entretanto, as proposições, reações ou avaliações estão

organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existentes (MOSCOVICI, 1978).

Neste contexto, evidencia a importância da representação social na concepção dos fenômenos educacionais não somente numa visão macroscópica, implica, também, em investigações mais aprofundadas de particularidades da rotina escolar, dos conhecimentos, das instituições educacionais, dos vínculos pedagógicos e outros. Atualmente, a teoria das representações sociais vem se solidificando no contexto acadêmico em dissemelhantes áreas de competências como Antropologia, Educação, História e Saúde. Na visão de Quintanilha (2010, p.53):

Na educação, como em outros setores da vida humana atual, as representações exercem um significativo papel para a concretização das finalidades que lhes são impostas pela sociedade. Considerando a educação em seu sentido estrito, formal, sabemos da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas. Por isso, terão grande influência sobre o resultado final.

Porém, é fato que precisamos sair da esfera do quantitativo e do individual para extrapolá-lo, abarcando o qualitativo e o social-coletivo, ou seja, valorizar o conhecimento do senso comum, do saber popular, do cotidiano repleto de significados. Neste ponto, destacamos a valiosa contribuição do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961) e suas vertentes, na qual carregam em seu bojo a valorização do senso comum das comunicações pessoais (sujeito) e grupais (social), uma vez que a representação social “[...] é uma forma de expressão criativa dos sujeitos, situada numa interface entre o psicológico e do social” (ARRUDA, 2014, p. 121).

A representação social oportuniza ao pesquisador um olhar psicossocial, isto é, mais abrangente sobre o fenômeno investigado, justamente por ressitua-lo em campos mais amplos de significações sociais, os quais são dependentes (GILLY, 2001). Até porque, a representação social é uma forma de saber prático que não existe num vácuo social. Trata-se de uma teoria científica dotada de um enfoque psicossocial envolvendo sempre a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto concreto) em que a subjetividade se faz presente na busca pela interpretação dos sentidos e significados de um dado fenômeno em sua realidade circundante. Em suma, uma

teoria teórico-metodológico que se propõe a explicitar determinados fenômenos, para então, compreendermos.

A psicologia social trabalha com as representações sociais no âmbito do seu campo, posteriormente adotada pelo campo educacional com aplicabilidade em pesquisas que trazem como objeto de estudo a relação indivíduo e sociedade, indivíduo e interação social, havendo ainda interesse pela cognição. Ela reflete, por um lado, sobre a forma como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc. Por outro lado, reflete como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Logo, como interagem sujeitos e sociedade para organizar a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que passa pela comunicação (ARRUDA, 2002). Tal viés teórico é essencial na pesquisa em educação.

Assim, a Teoria das Representações Sociais possibilita pesquisas da realidade educacional, a partir do momento que indica a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e afasta-se da dicotomia existente entre esses dois modelos de conhecimento. Gilly (2001, p. 321) estabelece também “que o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Nesse sentido, o presente trabalho faz questão de ressaltar que a TRS traz grandes contribuições para a pesquisa em educação. Desta forma, tentamos esclarecer que por se tratar da concepção de uma fundamentação teórica da moral, articulada ao pensamento social e nas práticas sociais do sujeito, essa posição teórica e conceitual é a que melhor articula de fato para o desenvolvimento de uma pesquisa em Representações Sociais na área da Educação. Observamos que os estudos teóricos de Ernst Tugendhat são o que melhor faz com que nossa pesquisa teça, no seu sentido literal mesmo – de tecer novos fios de diálogos –, significados de forma articulada com a moral na contemporaneidade, entrelaçada com a Teoria das Representações Sociais e com os diálogos dos sujeitos pesquisados, sujeitos estes que pensam e constroem a escola cotidianamente

3.4 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

A teoria das Representações Sociais nasceu como uma resposta ao fenômeno

psicossocial percebido pela Sociologia e explorado pela Psicologia Social em suas análises sobre os indivíduos e suas interações sociais (MOSCOVICI, 1988; FARR e MOSCOVICI, 1984). Segundo Moscovici (1961/2008), as representações sociais são conhecimentos práticos que se desenvolvem em uma relação de senso comum, sendo formadas por um conjunto de ideias da vida cotidiana, configuradas em relações estabelecidas entre sujeitos ou por meio de interações grupais. Como resultado desses processos de interação o indivíduo transforma as ideias novas e não familiares em algo familiar, assim elas passam a influenciar sua rede de relações como ideias que refletem suas próprias opiniões. Para o autor, essa construção se dá em uma dialética fluida, uma dinâmica em meio a sujeitos e grupos que nunca chega a um produto acabado, estando, portanto, subordinada a uma modelagem plástica. Essas representações, além de estarem em constante movimento, se estabelecem em uma forma específica de compreender e comunicar a uma realidade social.

Existem dois processos geradores de representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é uma função cognitiva essencial das representações com a capacidade de se referir a elementos desconhecidos do ambiente. O objetivo de todas as representações é tornar familiar algo desconhecido, o que significa que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para representar. Ancorar significa classificar e dar nome a algo. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existem e ao mesmo tempo são ameaçadoras (MOSCOVICI, 2001a; JODELET, 2001). Assim, a cognição tem como objetivo abstrair o sentido do mundo, ancorando o meio ambiente, os objetos e relações e introduzindo nele ordens e percepções que reproduzem o mundo como um meio significativo, onde o sujeito passa a agir neste meio – objetivando – de acordo com a maneira como ele o ancorou. Essa objetivação se dá, segundo Moscovici (2013), quando da transformação de um conceito abstrato em algo quase concreto, onde uma ideia passa a fazer correspondência com algo que exista no mundo. Quando do contato com um conteúdo novo ou ameaçador, o sujeito pode efetivamente objetivar uma ideia pré-concebida ancorada às crenças pré-concebidas sobre o mesmo assunto ou a outro similar (MOSCOVICI, 2001a). Dessa forma, pode-se entender as Representações Sociais atuando de três formas: (i) dando sentido à realidade; (ii) incorporando as noções e os novos fatos dentro de um novo quadro familiar; (iii) além de garantir o bom senso possibilitando que a coletividade se reconheça.

Para Jodelet (2001) as pessoas criam as representações para que possam compreender, atuar e dominar o meio ambiente. São necessárias para possibilitar o adequado enfrentamento de problemas, uma gestão eficiente de conflitos sociais, além do aprimoramento das relações humanas como um todo, seja no âmbito da coletividade ou individual. Todas essas características fazem das representações sociais um aspecto imprescindível na construção da civilização, pois é por meio delas que se pode interpretar aspectos da realidade, tomar decisões e se posicionar da melhor forma possível nas situações cotidianas.

3.5 - UNIVERSOS CONSENSUAIS E REIFICADOS

As Representações Sociais são complexas e se inscrevem necessariamente em molduras de pensamentos preexistentes que são dependentes de um sistema de crenças ancoradas em valores, tradições, em imagens do mundo e do ser humano. São o resultado do trabalho social permanente pela fala dentro da fala, com o objetivo de reincorporar todos os novos fenômenos nas formas explicativas ou legitimadoras, familiares, portanto, aceitáveis. Para isso, devem atender a uma dupla existência dos indivíduos e da coletividade: por um lado construir sistemas de pensamento e conhecimento e, por outro, adotar visões consensuais de agir que permitam a manutenção de vínculos sociais, para efeito de continuidade da comunicação da nova noção. Assim sendo, a realidade segundo essa concepção é composta por dois tipos de universos: os consensuais e os reificados, cada um com características peculiares de realidades opostas onde se diferenciam formas de causalidade e explicação (MOSCOVICI, 2013). Enquanto nos universos consensuais são encontradas as teorias do senso comum, produtos das interações sociais empíricas do dia a dia de onde são formadas as representações sociais, os universos reificados é a realidade que não é familiar ao indivíduo, composta tanto pela lógica, pela Episteme, pela hierarquia de valores e pelo conhecimento especializado (SÁ, 1995).

A construção do conhecimento da realidade, seus objetos, fatos, pessoas e conceitos se dá pelo contato e estranhamento de novos conteúdos pelo sujeito e sua tradução a algo que já lhe seja familiar, facilitando assim sua compreensão. É um caminho que segue do universo reificado, para o consensual, do estranho para o familiar, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, gerando, assim, uma representação social de um objeto que já possua algum significado para o sujeito ou

grupo, seja ele cognitivo, afetivo, histórico ou cultural. Ao se formar essa representação social, há um acréscimo no universo consensual, onde algo, antes estranho, passa a ser conhecido e familiarizado. Um processo que transforma o indivíduo tanto em sua cognição, como em seus comportamentos, fazendo com que ele responda de forma idiossincrática no meio ambiente, ou seja, o ambiente molda o indivíduo que, por sua vez, molda também o ambiente. Todo esse processo ocorre o tempo todo, por meio das relações sociais e da interação com a natureza e meio ambiente.

Dessa forma, o universo reificado concentra o pensamento científico, ou seja, os conceitos que são elaborados pela própria ciência, pela objetividade e pela teorização. Já no universo consensual, convergem os pensamentos do cotidiano, próprios da teoria do senso comum. Conforme Sá (1994), o universo consensual “corresponde às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais” (SÁ, 1994, p. 28). A tabela 1 aponta as características do universo consensual e reificado:

Tabela 1 - Diferenciações entre os universos consensuais e universos reificados

Universos consensuais	Universos reificados
Foco em "nós" (opus proprium)	Foco em "eles" (opus alienum)
Sociedade entendida como um grupo de iguais, no qual todos podem se manifestar com a mesma competência	Sociedade vista como um sistema de papéis e classes diferentes, no qual o direito à palavra é desigual, privilegiando-se os experts
Estímulo à conversação e ao estabelecimento de cumplicidade entre pessoas "amadoras" ou "curiosas" a respeito dos objetos enfocados	Participação nos grupos determina pelo grau de especialização, que confere propriedade a discursos e comportamentos
Consolidação dos grupos sociais construída por meio do conhecimento partilhado e da interação pessoal, sendo a comunicação instrumento fundamental da coesão	Unidade dos grupos sociais construída por prescrições globais e não por entendimentos recíprocos
Representações sociais construídas por meio do senso comum e da consciência coletiva	Conhecimentos científicos que buscam retratar a realidade de forma independente da consciência pessoal
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, protegendo, assim, o sistema central

Fonte: Revista Angrad, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241 (Adaptação do trabalho de Arruda (2002))

Como forma de construção intelectual essa familiarização de objetos provenientes dos universos reificados para os universos consensuais formam a base do conhecimento do senso comum, seja por parte do indivíduo ou da coletividade. Assistimos aqui a criação e composição da cultura, dos valores e da moral, onde conceitos antes ordenados, classificados e hierarquizados passam a fazer parte do repertório intelectual das pessoas e da sociedade na forma que lhe são reconhecíveis. Em outras palavras, trata-se do conhecimento científico apropriado pelo senso comum. O universo consensual é o conjunto do que “eu sei”, “eu reconheço”, “eu vivencio e respondo a ele”. O universo reificado é o conjunto do que “eles sabem”, “eu não reconheço”, “eu não vivencio e, portanto, não respondo a ele” (SÁ, 1995).

A tabela 2, apresentada a seguir, resume bem a função do Sistema Periférico.

Tabela 2 - Funções Essenciais do Sistema Periférico

Função de concretização	Função de regulação	Função de defesa
Diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamentos. Permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.	Mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.	Resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios.

Fonte: ABRIC, 2000, p. 31.

3.6 - A CONJUNTURA DO PENSAMENTO SOCIAL – CONTEÚDO

As Representações Sociais são estruturas que podem ser simples ou complexas e que estão diretamente ligadas a um objeto. Elas abrangem dimensões culturais, emocionais e cognitivas, e podem ser produto de um indivíduo ou de grupos pequenos ou maiores, ou seja, a toda a coletividade. Sua organização pode variar de acordo com as idiosincrasias dos grupos e contexto cultural que segundo Moscovici

(1978), está dividido em três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação.

A atitude é uma ação diante do estranho – considerar, desconsiderar ou ainda adotar um meio termo. É uma tomada de decisão em relação ao objeto da representação social que, por sua vez, é um produto, uma consequência da posição tomada. A informação diz respeito à organização dos conhecimentos que o indivíduo ou coletividade têm sobre o objeto, e seu nível está diretamente relacionado à percepção que se tem desse objeto e, portanto, diferente consideravelmente de um indivíduo a outro, de grupo a grupo dependente invariavelmente de suas características únicas e morfológicas quanto à rede relacional. O campo de representações é a imagem que o indivíduo ou grupo forma do objeto cujo padrão social reflete diretamente a topografia do mesmo. Isto é, são as particularidades percebidas e conhecimento do objeto da representação social que vão determinar as características da vinculação social, a forma como a sociedade se reconhece e produz conhecimento por entre os indivíduos. Essa topografia é composta por uma hierarquização de elementos que também varia de acordo com as demandas culturais (MOSCOVICI, 1978).

Para Alves-Mazzoti (2000) essas representações sociais não se limitam a opiniões ou imagens dos objetos. Elas são teorias autênticas do grupo sobre o ambiente e que possuem uma lógica e linguagem próprias. Essa organização vai determinar o tipo e o alcance das comunicações possíveis, bem como das ideias em circulação dentro da coletividade, elegendo as ações que serão permitidas, desejadas, admitidas ou rejeitadas e passíveis de punições sociais.

3.7 - ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Abric (1994a) se preocupou com a relação entre a Representação Social e o comportamento. Para o autor, a representação é composta de certas características tais como: opiniões, crenças e atitudes sobre um objeto. Desta forma, implica que as ações de indivíduos e grupos não são determinadas pelas características e sim pela representação da situação. Assim sendo, Abric (1994a) adota uma abordagem que considera tantos fatores simbólicos quanto cognitivos, o que torna essa abordagem observável do ponto de vista da dimensão simbólica relacionada aos significados, verificando hipóteses sobre as influências da determinação da representação em

detrimento das características objetivas de uma situação.

Ocupando-se com estudos experimentais das representações, como por exemplo os experimentos realizados por Flament (apud ABRIC, 1994, p.189-190), Abric confirma sua hipótese sobre as relações entre a representação e o comportamento, verificando também que uma mesma ocorrência pode ser responsável por representações distintas. Além disso, o autor também pôde verificar que a ligação das representações a aspectos culturais as descreve como um sistema contextualizado (ABRIC, 1994).

Ainda para Abric (1994), a representação antecede a ação tendo assim uma função antecipatória. Esse fato foi observado em um estudo conduzido em um ambiente de competição entre dois grupos rivais. Os resultados demonstraram que ambos os grupos atribuíam as motivações mais competitivas aos rivais por conta da função das características que lhe foram atribuídas, assim, o próprio comportamento agressivo seria justificado.

Após se ocupar da comprovação mediante pesquisas experimentais sobre o determinismo das representações nos comportamentos, Abric (1994) se preocupou com as características da organização interna das representações. Sua intenção é determinar a relação entre representação e ação, a base da Teoria do Núcleo Central. O foco aqui é a estrutura interna e a dinâmica das representações que são determinadas pelo núcleo central. O autor considera que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, este, por sua vez, é responsável pela significação e organização interna. Os demais elementos periféricos compõem a parte operatória da representação, sendo estes os responsáveis pela intermediação entre o ambiente e o núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2000). Nesse contexto, o sistema periférico possibilita ao indivíduo ou ao grupo maior capacidade de reagir diante de situações diversas, ou às particularidades de cada situação devido às funções acima descritas. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 3 - Comparativo das características do Núcleo Central e do Sistema Periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Relaciona-se à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e vivências de cada indivíduo
É consensual, definindo a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo

Apresenta-se estável, coerente e rígido	É flexível, suportando contradições
Revela-se resistente a mudanças	É aberto a transformações
É pouco sensível ao contexto imediato	Sofre influências significativas do contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, protegendo, assim, o sistema central

Fonte: Revista Angrad, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241 (Adaptado do trabalho de Sá (2002))

Para Abric (1994), a simples retenção do conteúdo de uma representação é insuficiente para reconhecê-la e especificá-la, portanto é papel do núcleo central organizar e analisar essas informações para que seja possível destacar diferenças e semelhanças entre as representações. Para tanto, o núcleo central possui três funções: a) função geradora, responsável pela geração e/ou transformação de uma representação; b) função organizadora, que irá determinar as características das ligações entre os elementos dessa representação; e, c) função estabilizadora, responsável pela contenção dos elementos que mais resistem às mudanças (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

A natureza complexa do núcleo central pode gerar uma desestruturação e a criação de significados diferentes da representação em seu conjunto caso haja alguma ausência de algum dos elementos que compõem o núcleo central. Por se tratar do elemento menos maleável com relação às mudanças, qualquer perturbação no núcleo central irá reverberar no significado da representação (ABRIC, 1994a).

Pelo seu papel de interface entre a realidade concreta e o núcleo central, os elementos periféricos são essenciais na criação de significado das representações por estarem próximos ao ponto de interação onde se elabora e/ou funciona a representação, sendo assim a dimensão contextualizada da representação. Abric (1994a) determina a existência de três funções essenciais desses elementos periféricos: a) a função de concretização, diretamente dependente do contexto; b) a função de regulação, responsável por suprir o elemento central na medida em que elementos periféricos atuam na adaptação da representação; e, c) função de defesa, que se ocupa da defesa, da resistência da mudança de interpretações mediante a presença de elementos novos (ABRIC, 1994a). Para o autor:

Os elementos normativos são diretamente originados do sistema de valores dos indivíduos. Eles constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo – e da representação, pois – ligada à história e à ideologia do grupo. São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto. Os elementos funcionais são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto. (ABRIC, 2003, p. 41).

Dessa forma, munido desses elementos normativos e funcionais, é assumido pelo núcleo central o desenvolvimento dos papéis avaliativo e pragmático, isto é, o papel de justificar os julgamentos de valor e o de conceder as práticas específicas. Cabe ainda ressaltar que a quantidade de elementos constituintes desse núcleo é mínima e é por meio da ativação que eles operam. Conforme Guimelli (apud ABRIC, 2003, p. 43),

Quanto mais um elemento é ativado, mais ele tem um papel importante, o que implica que um elemento principal é sempre mais ativado que um elemento adjunto. Em uma dada situação, em um dado momento, há elementos do núcleo ativados e outros elementos desativados, não utilizados. Eles estão presentes, mas em repouso: são os elementos “adormecidos” do núcleo. Evidentemente, um elemento adormecido em uma situação pode se tornar ativado em uma outra situação (e reciprocamente).

3.8 – INTERFACES E APROXIMAÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI COM A JUSTIFICAÇÃO AUTORITÁRIA E AUTONOMA RECÍPROCA DA MORAL DE ERNST TUGENDHAT

Nesta parte do trabalho, teceremos um diálogo entre a Teoria das Representações de Serge Moscovici e o conceito de justificação autoritária e autonomia recíproca da moral de Ernst Tugendhat. Para discorrermos sobre tais aproximações entre os citados autores, não cabe a nós recorrermos a esforços tão grandiosos, pois a essa altura do nosso trabalho já se detecta as diversas nuances de diálogos existentes entre as decorrentes teorias supracitadas.

A semelhança entre Serge Moscovici e Ernst Tugendhat se dá muito além de ambos autores terem a mesma nacionalidade, ou seja, tanto Moscovici quanto Tugendhat são de origem romena, porém essa semelhança percorre a contextualização histórica, pois os autores são contemporâneos, sendo suas pesquisas e produções contextualizadas com a nossa sociedade atual. Outro ponto de aproximação que deve ser ressaltado aqui, é que os autores mencionados aderem suas propostas teóricas a uma concepção sociológica e antropológica, valorizam as

experiências e a linguagem socialmente partilhadas entre os grupos sociais, além, é claro, de destacar em suas produções teóricas a capacidade de interação do sujeito de forma autônoma com os seus pares e com o universo que o cerca.

Moscovici e Tugendhat compreendem que os saberes pertinentes ao senso comum podem ser partilhados entre os sujeitos de um grupo ou comunidade, de forma a se tornarem condutores das práticas sociais no cotidiano.

Entretanto, é fundamental ressaltar que as aproximações não param por aqui. Serge Moscovici criou a Teoria das Representações Sociais, partindo da definição etimológica. A partir dessa premissa, a TRS pode ser compreendida como uma teoria ou ciência coletiva, destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na Filosofia e na Sociologia acerca da classificação de eventos e fatos sociais. As representações sociais seriam, portanto, teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próprios, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. A este respeito, Jodelet faz a seguinte definição: “As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (2001, p. 32). Moscovici (1981, p. 181) acrescenta que as Representações Sociais são:

Um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Para Moscovici (1978), representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de signo, é conhecê-lo, tornando-o significativo, ou seja, tornando familiar o não familiar.

De acordo com Moscovici (1978), existem dois processos formadores das representações sociais que servem para familiarizar o desconhecido: o processo de ancoragem e o processo de objetificação. O primeiro significa classificar e rotular, implicando, muitas vezes, num juízo de valor pois a ancoragem classifica pessoas, ideias e objetos, situando-os dentro de uma categoria, procurando um lugar para encaixar o não familiar. Moscovici (1978, p. 64) explica que “objetificar significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal-definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem”. Dessa forma, procura-se, por meio da objetificação, tornar

concreta e visível uma realidade, aliando conceito com imagem. Dito de outro modo, a objetificação é a imagem que acompanha a ancoragem, que é conceito.

Portanto, a partir de tais considerações, observamos que não é possível pensar as ações sociais dos indivíduos senão através dos processos socioculturais. Assim, as representações sociais desempenham um papel relevante na condução humana e a Teoria das Representações Sociais pode ser vista como uma forma de análise que relacionará o sujeito, as suas intenções e as estruturas sociais na construção da própria sociedade (Elias, 1995). Para tanto, o mundo da vida é comum a todos os homens e pressupõe relações sociais e processos comunicativos que afloram as representações sociais (Habermas, 1987). Esta, por sua vez, é entendida como a elaboração coletiva "de um objeto social pela comunidade com o propósito de se comportar e de se comunicar". (Moscovici, 1963, p. 251)

Ainda de acordo com Moscovici (1978), essas representações, proposições, reações e avaliações estão organizadas de acordo com a cultura e a formação social de cada grupo e, a partir disso, o psicólogo social lança a ideia de que cada contexto social está dividido em três dimensões: atitude, informação e campo de representações ou imagem. A informação é a organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito de determinado objeto social. Dito de outro modo, dependendo do nível de conhecimento do grupo, as informações a respeito do objeto serão mais precisas e sua representação pode diferir de um grupo com pouca, nenhuma ou diferentes informações (MOSCOVICI, 1978). No que se refere ao campo de representações, Moscovici (1978) considera-o à imagem que o grupo social constrói do objeto, o modelo social referente aos aspectos da representação do objeto. A atitude, segundo o autor, é a tomada de posição diante do objeto, ser favorável ou não, aceitar ou rejeitá-lo, ou até exercer posição intermediária, assumindo o meio termo entre os dois extremos. Logo, os sujeitos não são apenas processadores de informações ou portadores de ideologias coletivas, e sim sujeitos que, mediante inúmeros episódios cotidianos de interação social, "produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos". (MOSCOVICI, 1984, p. 16)

Nesse sentido, observa-se o enfoque da Teoria das Representações Sociais voltado aos conhecimentos populares e cotidianos, reiterando o que Jovchelovitch (2011) afirma sobre a expressividade desses conhecimentos, objetivando "recuperar

a dignidade epistemológica dos saberes ligados ao cotidiano e entender o entendimento que eles expressam” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 262). Moscovici considera duas categorias distintas de pensamento presentes nas sociedades: os “universos reificados” e os “universos consensuais”, sendo que ambos atuam na construção da nossa realidade. São nos “universos reificados” que se dá a produção de conhecimento científico e o pensamento erudito, caracterizados pela objetividade, pelo rigor lógico e metodológico, pela teorização abstrata, pela compartimentalização em especialidades e pela estratificação hierárquica (SÁ, 1993). Moscovici afirma que no universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Essa sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é (MOSCOVICI, 2012b, p. 50).

Nessa mesma premissa, Tugendhat também parte de uma definição etnológica sobre a moral. Assim como Moscovici, Tugendhat se dedica a interpretar o real nos fatos sociais, considerando o coletivo como sendo uma de suas bases centrais para a sua definição da justificação da moral. O autor nos propõe um ponto fundamental para compreensão da definição da moral, sendo a busca pelo conceito de moral a ser entendido de modo singular, sem negar a pluralidade contida em seu próprio conceito, isto é, como compreender a moral, vista que ela é um fenômeno individual, sem negar os reflexos coletivos nela contidos, reflexos construídos coletivamente através das interações sociais entre sujeito-coletivo, em determinados grupos sociais, espaço, tempo, cultura. O referido autor ainda nos certifica que de fato a moral constitui um elemento central presente nas relações humanas.

Tugendhat, assim como Moscovici, se dedica, por meio de seus estudos, a nos responder a uma série de questionamentos atuais relacionados ao relativismo entre o individual e o coletivo. Ainda sobre esse relativismo existente entre o individual e o coletivo, Tugendhat nos propõe um conceito de justificação para moral: “[...] em nossas relações intersubjetivas, julgamos inevitavelmente todo o tempo de maneira moral e fazemos exigências que se fossem vistas como não justificáveis, perderiam sua força como obrigação” (Tugendhat, 2007, p. 20). Sendo assim, para que o sujeito

possa aderir às normas morais de forma a ancorar dentro de si e para si, é necessário que ele as considere justificadas, dito de outro modo, para que o sistema moral tenha validade, é necessário que sejam validadas entre os membros. A nossa capacidade para desenvolver um sistema moral nos é dada geneticamente em virtude de nossa disposição para desenvolver sentimentos morais. Entretanto, a justificação desse sistema moral não nos é dada geneticamente, mas sim construída de maneira recíproca.

Segundo o Tugendhat (2002), justificar as normas morais significa fundamentá-las em face a qualquer integrante da comunidade moral, ou seja, as normas só podem ser justificadas para alguém em relação a seus interesses empíricos comuns, e este alguém precisa saber que o mesmo vale para todos. Ela não pode ser uma justificação relativa a um indivíduo isolado, mas sim uma justificação perante todos os componentes do grupo ou comunidade. Para o autor, existem dois modos pelos quais os sistemas morais contemporâneos foram justificados: o autoritário, que possui justificação vertical, e é considerada pelo indivíduo como determinante em si, não sendo possível questioná-la ou até mesmo rejeitá-la; e, o autônomo recíproco, cuja justificação está na horizontalidade das relações. Na moral autoritária, a base da justificação está na autoridade. A obrigação está colocada numa ordem vertical vinda de cima para baixo, onde se encontra a comunidade moral.

A justificação autônoma recíproca da moral, ao contrário da justificação autoritária, tem suas normas vinculadas sobre um outro ponto de referência. Portanto, a horizontalidade presente na justificação de uma moral autônoma faz com que seja possível falar sobre a moral em conversações partilhadas pelos membros de um grupo ou comunidade, permitindo que a moral seja entendida de maneira horizontalmente universalista. Aqui, é possível perceber que uma norma moral é um imperativo geral recíproco, ou seja, uma exigência e/ou um mandamento que se faz a si mesmo e, também, aos demais integrantes da comunidade moral. Este mandamento, apesar de não ter uma pretensão de imposição de uma verdade, deve ter a pretensão de ser justificado perante aquele a quem a norma se dirige, quer dizer, o indivíduo ou membro do grupo tem razões para seguir a norma. Estas razões estão fundamentadas no fato de que a norma contém aquilo que a comunidade moral compreende como sendo moralmente bom e o indivíduo está, ou espera-se que esteja, unido a esta comunidade moral por laços afetivos. O importante, neste momento, é ressaltar que “[...] tão logo

esteja estabelecida a sociedade moral, trata-se de uma justificação recíproca, ou seja, isso significa “uma justificação igual para todos” (Tugendhat, 2007, p. 41).

Na tentativa de mais uma vez tecer pontos de diálogos entre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Teoria da Moral de Ernst Tugendhat, ouso expor que o termo justificação em Tugendhat se aproxima dos pressupostos da TRS, e ouso ainda mais a expor que se aproxima ainda mais dos conceitos de ancoragem e objetivação. A moral perpassa, sem sombra de dúvida, pelas Representações Sociais. Moscovici (1978) pontua que representar um objeto é torná-lo significativo, ou seja, torná-lo familiar, e que é realizado através das informações e organizações dos conhecimentos que o grupo possui a respeito desse determinado objeto que se constrói a sua imagem. Além disso, é por meio das conversações partilhadas socialmente entre os membros do grupo social que ocorre a atitude do sujeito em relação ao objeto: favorável ou não favorável, aceitar ou rejeitar.

Já Tugendhat (2007) nos especifica que todas as exigências morais são consolidadas nas interações humanas e validadas por meio da reciprocidade, que para ser fundamentada, perpassa as informações e conhecimentos culturais de cada grupo social, ou seja, a moralidade consiste num conjunto de regularidades comportamentais dependentes do modo como ocorre o partilhamento social mútuo entre os seus membros dentro do grupo social. Por sua vez, a normatividade moral é caracterizada como um sistema de regras sociais no qual os membros do grupo estão inseridos no decorrer de toda sua vida. Para uma norma moral ser justificável, é necessário que ela seja representada por cada membro do grupo social de forma significativa, onde nos é explicitado que, as normas morais quando justificadas de forma autônoma e recíproca, se tornam familiar a cada membro. Caso contrário, o membro do grupo tem a autonomia de rejeitá-la.

Desta forma, nos é certificados que para ambas teorias os sujeitos não são meros processadores passivos de informações ou portadores de ideologias autoritárias, e, sim, sujeitos que pensam, conversam, se posicionam de forma autônoma mediante inúmeros acontecimentos, normas morais, condutas de interação social. Jodelet (2001) esclarece que as Representações Sociais é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado com objetivo de contribuir para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social. Ou seja, é

uma teoria do senso comum que se elabora coletivamente nas interações sociais. Tugendhat (1988), em análises aos seus estudos, nos propicia uma ideia síncrona:

[...] até onde chega uma justificação mediante razões, permanecemos na dimensão semântica e, tão pouco como parece algo irredutivelmente comunicativo, não se trata já de uma questão de argumentação, mais sim decisão, não tem caráter, cognitivo, mas sim volitivo. (TUGENDHAT; 1988, p. 132)

Para o referido autor, o indivíduo não necessita de razões para aceitar ou rejeitar a ação, é uma questão de vontade, significação da ação, ou seja, o que essa ação representa para ele. Tugendhat (1988) nos confirma que não é possível uma fundamentação da moral a partir de razões. Todo sujeito leva consigo uma linha de conduta, não é algo imposto por outros. Porém é importante ressaltar que se trata de uma linha elaborada coletivamente por meio das interações sociais a partir de sua vontade. Ele já entra na participação das trocas de argumentos, partilhando suas próprias convicções, e se resolve aceitar alguma outra linha de ação, porque esta lhe é significativa, ou seja, já lhe é familiar, caso contrário, não seria aceita. A participação autônoma recíproca nas trocas de argumentos é uma das formas que ocorre, segundo Moscovici (1978), nas conversações ordinárias, de partilhar informações e conhecimento, que são socialmente elaboradas com o objetivo de contribuir para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social.

Tabela 4 – Quadro comparativo: Moscovici e Tugendhat.

	Serge Moscovici	Ernst Tugendhat
Comunicação e Linguagem	Está relacionada às representações sociais engendradas pelas interpretações que os sujeitos criam para interpretar a realidade social.	Está relacionada a um conjunto de normas sociais que os indivíduos compartilham e auxiliam a jugarem-se uns aos outros como maus ou bons.
Coletividade	É um meio pelo qual são tecidas as interpretações que constroem a realidade social.	É guiada pelo compartilhamento entre os sujeitos das normas morais de justificação vertical (autoritário) e justificação horizontal (autônomo recíproco).
Capacidade de Interação	O sujeito transita por ambientes permeados de conversações cujas questões debatidas podem ou não prender sua atenção, interesse	Se dá em função de sistemas sociais de exigências recíprocas aos sujeitos, pelo qual basear-se-á na justificação, ou seja,

	e curiosidade, forçando seu posicionamento e pronunciamento.	de forma igual e justa para todos.
Senso Comum	As representações sociais são conhecimentos práticos que dialogam com o senso comum, por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação.	O senso comum está subordinado às normas morais que os sujeitos mesmos fazem e compartilham.

Fonte: da própria autora, 2021.

Em suma, Tugendhat (2001) nos diz que a moral faz parte da autocompreensão do homem como membro de uma comunidade. O indivíduo, como membro de uma comunidade moral, livremente escolhe uma concepção de moral. Porém, ainda segundo o próprio autor, afirmamos que uma pessoa que é moralmente autônoma não retira simplesmente da moral socialmente dada. Ela não inventa para si uma moral própria, mas acredita ter condições de mostrar que a moral vigente não está bem justificada de forma significativa, ou seja, familiar. No entanto, pode-se afirmar que a moral autônoma ocorre em uma perspectiva mais coletiva, sem negar aos membros sua capacidade de deliberação.

Chegaria aqui a uma conclusão de que Ernst Tugendhat, assim como Serge Moscovici, partilha de uma teoria do consenso?

IV CAPÍTULO: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Se para Moscovici (2012b) os sujeitos não se constituem como meros receptores, podendo pensar por eles mesmos, produzir ideias e expressar suas representações diante dos contextos e questões presentes na vida em sociedade, as representações direcionadas como as práticas sociais são constituídas, orientando a inter-relação dos sujeitos com seus contextos. Neste sentido, o estudo das representações sociais de um determinado objeto permite definir o significado que o mesmo assume em determinado grupo.

Este capítulo apresenta a trajetória da pesquisa, cujo desenvolvimento reconhece a importância e a necessidade da utilização de uma metodologia que ofereça instrumentos e elementos capazes de proporcionar acesso às representações sociais sobre juventude existentes nos discursos e práticas da formação moral dos jovens na contemporaneidade. Se a intenção deste estudo se consolida na análise dessas representações, a metodologia selecionada contribui e reforça para a interpretação das informações, permitindo análises que possam contribuir para que os objetivos sejam alcançados. Rejeita-se, neste estudo, recorrer ao que autores já estabeleceram previamente sobre os principais aspectos da formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás. Considera-se que as temáticas que recorrem à formação moral dos jovens devem partir de seus próprios discursos e dos discursos dos professores. A partir de suas análises, a pesquisa se esforça para compreender as imagens que estes vêm construindo sobre a formação moral dos jovens. Com o objetivo de atender a esta perspectiva, definiu-se uma estrutura metodológica contemplando os seguintes aspectos:

4.1 - TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Optamos nesse trabalho pela pesquisa de campo. O procedimento utilizado na coleta de dados foi uma abordagem qualitativa, uma vez que permite ao pesquisador observar os aspectos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, tais como: detalhes, particularidades, sentimentos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos e interpretações do mesmo sobre determinado tema ou assunto. Assim, na pesquisa qualitativa, leva-se em consideração a fala contextualizada que envolve o contexto sócio-histórico dos sujeitos da pesquisa. Dentro dessa perspectiva Minayo (1994, p.21-22) nos esclarece que:

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

Ainda ressaltamos que a escolha pela pesquisa qualitativa se dá também pelo fato de tal pesquisa oportunizar ao pesquisador, além da coleta de informações das relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, ela também propicia uma harmoniosa consonância com a Teoria das Representações Sociais que traduz o gigantesco mundo dos significados, e “Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”, (MINAYO, 2002, p.24). Isso nos possibilitará exercer uma ligação inseparável entre o universo objetivo e a subjetividade do sujeito, impossível de ser transposto em valores numéricos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa qualitativa expande as possibilidades de análise e percepção do cotidiano e proporciona meios para compreender a multiplicidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Neste segmento, Richardson (2012, p. 79) faz a seguinte pontuação: “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Decorrente desta perspectiva, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo, visando investigar qual a representação social que os professores do Ensino Médio concebem sobre a afetividade e valores morais.

4.2- A METODOLOGIA

Inicialmente, esta pesquisa apresentou a seguinte questão de investigação: na contemporaneidade, qual o pensamento social dos alunos e professores relacionados à Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? Para tal investigação, as informações iniciais foram colhidas por meio de revisão bibliográfica que, segundo

Marconi e Lakatos (2002), abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Foi utilizado, também, uma pesquisa de campo transversal numa abordagem qualitativa, que foi aplicada através dos procedimentos metodológicos de caráter também qualitativos, não presenciais, sendo nesse caso utilizado o instrumento tecnológico o formulário Google Forms.

O formulário Google Forms foi utilizado com total intuito de aplicar um questionário aberto e a produção de uma narrativa escrita. Para de fato suplementar a nossa coleta de dados da pesquisa, optamos pelo uso desse procedimento, pois para Moscovici (2012, p.46), “a pessoa que responde ao questionário faz mais do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite uma mensagem específica”. Talvez, por isso, o questionário tem sido uma das técnicas mais utilizadas nos estudos de Representações Sociais.

O formulário Google Forms foi encaminhado via aplicativo tecnológico WhatsApp e com recursos de e-mail, onde os participantes da pesquisa, inicialmente, foram contactados via telefone. Em seguida, disponibilizamos para os participantes, por meio de e-mail, todos os informativos da pesquisa, TCLE e Termo de Assentimento. Ressaltamos que a escolha pela metodologia se deu, em primeiro momento, por se compreender que a pesquisa de campo em lócus, em função da pandemia do COVID 19, é inviável; em um segundo momento, por acreditar que o formulário Google Forms permite o desenvolvimento de questionários abertos, e no caso dessa pesquisa, também permite a aplicação de narrativas escritas, procedimentos esses que tecem um harmonioso diálogo com a Teoria das Representações Sociais, pois esses procedimentos metodológicos de coleta de dados é entendido como instrumentos capazes de fornecer informações para a compreensão da relação do participante da pesquisa com a situação a ser pesquisada. “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GALKELL, 2003, p. 65).

Após ter clareza do instrumento, reafirmamos a importância dessa pesquisa ter se dedicado à elaboração do questionário, pois sabemos que esse momento é de suma importância e exige uma articulação entre os objetivos que almejamos alcançar e a elaboração de cada questão. É uma atividade complexa, mas após a sua finalização, auxilia no andamento da pesquisa. Na visão de Gil (1987, p. 91): “A

elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Decorrente desta perspectiva, elaboramos o instrumento (Apêndice A), compreendendo um total de 14 questões, com perguntas abertas e uma questão condutiva para uma narrativa escrita. Ressalta-se que a questão aberta de número 1, foi uma questão de Evocação de Associação Livre de Palavras sobre o tema indutor: moral. As demais questões mantiveram o tema, porém foram questões discursivas.

Para se aplicar o questionário, o grupo pesquisado foi dividido em 2 subgrupos, sendo um grupo composto por 19 professores que ministram aulas de quaisquer disciplinas que compõe as áreas de conhecimento do currículo da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, e o segundo grupo foi composto por 11³ alunos do sexo masculino e do sexo feminino (maiores de 18 anos e menores de 20), estando todos, por critérios, regularmente matriculados na respectiva série do citado Colégio.

Foi disponibilizado via WhatsApp 14 temas em formato de questões abertas para serem respondidas por cada participante que compõe cada grupo especificado. Os temas em formato de questões abertas escolhidos foram:

- Tema 1: Quais são as três primeiras palavras que lhe vêm em mente quando você pensa em Formação Moral?
- Tema 2: Qual sua opinião sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás?
- Tema 3: No que se refere a Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás, quais fragilidades você observa?
- Tema 4: No que se refere a Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás, quais pontos fortes você observa?
- Tema 5: Quando um aluno não cumpre com as normas e regras dentro da escola, você associa essa situação com a Formação Moral?
- Tema 6: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam as fragilidades na formação moral dos jovens matriculados nas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.

³ Foi disponibilizado o convite para participarem da pesquisa: 20 participantes da categoria de professores e 20 da categoria de alunos. 19 professores participaram efetivamente da pesquisa, já da categoria de alunos, mesmo estendo o prazo para envio do das respostas, apenas 11 participaram.

- Tema 7: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam os pontos fortes na formação moral dos jovens matriculados nas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.
- Tema 8: Você associa a formação moral com autonomia?
- Tema 9: Qual característica você observa que predomina mais no comportamento dos jovens matriculados nas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, a autonomia ou obediência? Por quê?
- Tema 10: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a família pode exercer na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela família na Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de ensino no Estado de Goiás?
- Tema 11: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a escola pode exercer na Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de ensino no Estado de Goiás? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela escola na Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás?
- Tema 12: Quais valores você considera importante para si mesmo?
- Tema 13: Quais valores você considera importante para a vida em sociedade?
- Tema 14: Você concorda que o professor deva trabalhar valores morais durante o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, quais valores morais você considera importante de ser trabalhado pelo professor?

A pesquisa também contou com o procedimento metodológico de coleta de dados de caráter qualitativo: as narrativas escritas, com a utilização da mesma ferramenta tecnológica WhatsApp para o envio do tema por meio, também, do formulário Google Forms, pelo qual os participantes da pesquisa narraram de forma escrita um acontecimento ocorrido no contexto escolar envolvendo o dilema da moral. Esclarece-se que as narrativas terão a seguinte questão condutiva:

- Questão de narrativa escrita: Narre, livremente por escrito, uma situação real a qual você presenciou e/ou participou no espaço escolar, onde se observou o dilema moral sendo transcendido.

4.3- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: IRAMUTEQ

Consideramos ser de grande importância especificar melhor sobre o procedimento utilizado para a análise dos dados nessa pesquisa, assim compreenderemos com clareza todo o percurso das análises e sua fundamentação metodológica. Pois bem, como já mencionado, foi utilizado o software IRAMUTEQ para a análise dos dados obtidos por meio do Google Forms, desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009 (Camargo & Justo, 2013). É o acrônimo de Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013). Ressalta-se que as análises estatísticas textuais estão enraizadas no mesmo algorítmico ALCESTE, que permite a recuperação do contexto em que as palavras pertencem, motivo pelo qual o software se tornou muito popular entre os pesquisadores da área de Ciências Humanas e, mais especificadamente, para pesquisas envolvendo as Representações Sociais (Camargo & Justo, 2013; Pryjma, 2016).

A Análise Textual Discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de apresentar novas compreensões sobre os fenômenos dos discursos e seus contextos (Moraes & Galiazzi, 2011). De tal modo, configura-se como um “movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (ibid.), pois considera na íntegra o contexto que o sujeito pesquisado está inserido. Este movimento é muito relevante para a pesquisa na área da educação, sendo um dos motivos que nos levou a utilizar esse software em nossa pesquisa. Sendo assim, reafirmamos que o IRAMUTEQ foi escolhido para a análise de dados dessa pesquisa, justamente por possibilitar diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aqueles mais simples, como a lexicografia básica que abrange, sobretudo, a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude, segundo dispõem Camargo & Justo (2013).

A apresentação do software IRAMUTEQ na análise dos dados condiz com a necessidade da pesquisa, em vislumbrar a atualidade social, notoriamente marcada pela tecnologia (Castells, 1999; Porto, 2006). Assim, confirmamos que a área da pesquisa em ensino e/ou educação, enquanto mecanismo que permite compreensões sobre as dinâmicas sociais, também é diretamente atingida por diversos artefatos tecnológicos. Neste contexto, apresenta-se uma entre as múltiplas possibilidades que estão à disposição no mercado para análises de dados qualitativos: o software

IRAMUTEQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013). No Brasil, o IRAMUTEQ começou a ser utilizado em 2013 (Camargo & Justo, 2013).

Para melhor compreender metodologicamente o uso do software, pontuamos que o IRAMUTEQ realiza um fracionamento por meio de cálculos estatísticos, do corpus de análise para chegar aos segmentos de texto (ST's) (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013, s.d.; Kami et al., 2016). Após esse primeiro processo de análise, os ST's são classificados "em função de seus vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas)." Essa análise visa obter classes que apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das outras classes (Camargo & Justo, 2013, p. 516). Já a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é conseguida em decorrência da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), aproximando-se de uma espécie de "função interna" dessa classificação. A AFC é apresentada em um plano cartesiano com os diferentes agrupamentos de palavras ou de sujeitos que constituem cada uma das classes propostas na CHD (Camargo & Justo, 2013; s.d.; Kami et al., 2016). É possível, ainda, saber a intensidade de cada palavra junto ao conjunto de classes e acessar os segmentos do texto de cada sujeito inseridos nas classes para uma interpretação mais qualitativa dos dados por parte do pesquisador. Apesar da base quantitativa do software IRAMUTEQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013), a análise macro dos dados é, em essência, qualitativa (Gray, 2012; Stake, 2011, Moraes & Galiuzzi, 2011).

4.4 - LÓCUS DA PESQUISA

A escola na qual foi realizada a coleta de dados foi o Colégio Estadual Polivalente Professor Goiandy Prates, que está localizada na cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás, sendo considerada a maior cidade do Estado. Goiânia caracteriza-se por ser uma "cidade trabalho", destacando-se pelo comportamento empreendedor de sua população, sendo o retrato de uma economia dinâmica e com forte progresso social. É um polo comercial que atrai investimentos nos setores varejista e atacadista, possuindo, ainda, alto índice de comércio popular. No que se refere à Educação, existem na cidade 109 escolas públicas estaduais, segundo dados de 2021, conforme pesquisa realizada no site da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, sendo 18 escolas na Região Central, 9 na Região Sudoeste, 14 na Região

Mendanha, 11 na Região Leste, 14 na Região Noroeste, 16 na Região Oeste, 13 Região na Sul, 6 na Região Norte e 8 na Região Meia Ponte. Certifica-se que a escola pesquisada se situa na Região Sudoeste, especificamente no bairro Sudoeste. A região Sudoeste foi escolhida por ser uma das mais antigas e mais populosa da capital, e por não ser considerada uma região valorizada e nem periférica, agregando uma diversidade social, econômica e cultural, possibilitando uma rica coleta de dados.

A instituição de ensino Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates foi escolhida para a realização da coleta de dados em razão de sua gestão pedagógica, que se apresenta sempre disponível a contribuir com as investigações científicas. Os alunos e professores dos 2º anos do Ensino Médio foram escolhidos pelo pesquisador, por esta pesquisa levar em consideração a questão dos alunos matriculados nas 1ª e 3ª séries do Ensino Médio do citado colégio entrarem em critério de exclusão, pois compreende-se que os alunos das 1ª séries estão em fase de ingresso no Ensino Médio e os alunos das 3ª séries estão em fase conclusiva do Ensino Médio, estando os alunos da 2ª série na metade dessa modalidade de ensino.

De acordo com o documento Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2021, as instalações do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates se encontram em razoável estado de conservação no que se refere à estrutura geral do prédio. Esta edificação dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos, uma sala para laboratório informática, biblioteca e sala multimídia. Há 8 banheiros, sendo que 4 para o uso dos estudantes do sexo feminino e 4 para os estudantes do sexo masculino, dois para uso dos professores, masculino e feminino, 20 salas de aulas, secretaria, coordenação, cozinha, refeitório, espaço para recreação, sala de dança, laboratório de ciências, a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois espaços de convivência, uma quadra de poliesportiva em processo de cobertura. A Unidade Educacional conta com um considerável conjunto de recursos didáticos para um bom desempenho dos professores e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem. Estes recursos são TVs, DVD, Datashows, notebooks, enciclopédias e livros da literatura nacional, internacional e técnicos-científicos conhecimento disponíveis em arquivo CDs. Além dos computadores da secretaria, coordenações e direção, há dois computadores disponíveis, sendo um utilizado pelos alunos e o outro utilizado pela equipe de professores; caixas de som e microfones, telões de projeção, materiais para educação

física, máquinas copiadoras e de impressão. Visando melhorar as condições de trabalho e utilizando os recursos disponíveis, foram trocados os quadros negros por quadros brancos. Esta instituição de ensino também recebe os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a cada três anos para uso dos estudantes. O controle de entrega e devolução dos livros é realizado em conjunto pela Coordenadora Pedagógica e professora de Sala de Leitura/Dinamizador de Biblioteca. A escola é uma unidade educacional de tempo parcial, oferecendo as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA (modalidade Ensino Médio), com um total 1.112 estudantes matriculados. A instituição tem os seguintes números de alunos matriculados:

Tabela 5 – Número de estudantes matriculados no Ensino Médio

Ensino Médio	1ª série	2ª Série	3ª Série	Total
Número de estudantes matriculados	230	232	179	641

Fonte: sistema Sige do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates (2021)

Tabela 6 – Número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental II

Ensino Fundamental II	6ª série	7ª Série	8ª Série	9ª Série	Total
Número de estudantes matriculados	47	48	79	157	331

Fonte: sistema Sige do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates (2021)

Tabela 7 – Número de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA (modalidade Ensino Médio).

EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	Total
Número de estudantes matriculados	39	34	67	140

Fonte: sistema Sige do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates (2021)

4.5 - OS SUJEITOS PESQUISADOS: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para uma melhor certificação e compreensão dos sujeitos pesquisados, foi realizada uma coleta de informação no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio pesquisado, no qual certificamos que os alunos matriculados nessa instituição de ensino são, na sua maioria, oriundos de famílias de classe média baixa, que residem no Setor Sudoeste, bairros vizinhos e, principalmente, em setores distanciados da

escola, como Setor Garavelo, Jardim Itaipu, Madre Germano I e II, Jardim Tropical, entre outros. O público de alunado também é composto por alguns adolescentes e jovens que residem em municípios vizinhos, como Aragoiânia, Trindade, Senador Canedo, além de Aparecida de Goiânia (em bairros já citados acima). Ainda, conforme o PPP, os alunos matriculados na segunda fase do Ensino Fundamental, expressam maior grau de conflitos no meio familiar e comportamentos considerados pela própria escola como inadequados, exigindo maior empenho por parte de professores e coordenadores para manter a disciplina, considerada pela escola como sendo necessária ao processo ensino/aprendizagem, como nos é especificado:

Os alunos matriculados no Ensino Fundamental II apresentam maior grau de desagregação familiar e comportamentos inadequados, exigindo bastante por parte de professores e coordenadores para manter a disciplina necessária ao processo ensino/aprendizagem. Os alunos do Ensino Médio, exceto dos primeiros anos, apresentam maior interesse pelos estudos, maior maturidade e compromisso. (PPP do Col. Est. Polivalente Por. Goiany Prates, 2021)

Ainda mencionado no documento como uma característica marcante das turmas de primeiros anos do Ensino Médio regular, é a dificuldade em adaptar-se a uma nova realidade educacional caracterizada pela nova etapa de ensino, com disciplinas totalmente novas e um ritmo mais acelerado, exigindo uma maior atenção por parte do grupo gestor, coordenação pedagógica e dos professores, principalmente no primeiro semestre. Além disso, certifica-se no PPP, que nestas turmas há uma grande heterogeneidade, marcada por diferentes culturas, graus de interesses pelos conteúdos trabalhados pela escola, como é citado:

[...] no ensino médio temos alunos oriundos de diferentes bairros e realidades. Nestas turmas detectamos, também, um grande número de alunos com comportamentos inadequados, usuários de drogas, lícitas e ilícitas, sendo que alguns já constam passagem pela DEPAI. (PPP do Col. Est. Polivalente Por. Goiany Prates, 2021)

Em relação aos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA, certificamos no documento que este público se encontra dentro da faixa etária entre 18 e 60, com um número mais acentuado na faixa de 18 a 35 anos. Verificamos, ainda, que a grande maioria desses alunos residem em bairros diversos:

[...] moram geralmente em bairros periféricos; são trabalhadores e demonstram interesse pelos estudos. Porém, pelo fato de serem mães e pais de família, facilmente deixam a escola, priorizando o trabalho e o sustento da família". (PPP do Col. Est. Polivalente Por. Goiany Prates, 2021)

Certificamos também, no PPP, que os professores que compõe o quadro de docentes do Colégio pesquisado, na sua grande maioria, são efetivos, ou seja, são professores que passaram pelo processo de concurso público na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, sendo todos licenciados por critério da própria Rede Estadual para o seu ingresso e efetivação. Os docentes estão numa faixa etária entre os 38 a 62 anos, oriundos do próprio setor Sudoeste ou bairros vizinhos como Jardim América, Bueno, Jardim Atlântico, sendo esses bairros considerados bairros não periféricos.

Nesse sentido, especifico que, para o desenvolvimento dessa pesquisa, devido a inviabilidade de se realizar uma pesquisa em grande escala, onde se abarque todo o alunado do Colégio pesquisado, adotamos alguns critérios de inclusão e exclusão para compor os sujeitos pesquisados. Sendo assim, foram contemplados apenas alunos maiores de 18 anos e menores de 20, que estivessem devidamente matriculados na 2º série do Ensino Médio e que concordaram em participar da pesquisa voluntariamente. Também foram incluídos na pesquisa professores com idade mínima de 18 anos e máxima de 70, que também concordaram em participar da pesquisa voluntariamente, e que ministram aulas na 2ª série do Ensino Médio de quaisquer disciplinas das áreas do conhecimento contempladas no Currículo da respectiva série, e que exercem, no colégio pesquisado, o regime de trabalho efetivo ou por contrato pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás

Tabela 8 – Participantes da Pesquisa

	Quantidade de Participantes	Idade	Sexo
Grupo de estudantes	10	Entre 18 e 20 anos	<ul style="list-style-type: none"> + 4 participantes do sexo masculino + 6 participantes do sexo feminino
Grupo de professores	19	Entre 38 e 56 anos	<ul style="list-style-type: none"> + 6 participantes do sexo masculino + 13 participantes do sexo feminino

Fonte: da própria autora, 2021.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS: PROFESSOR

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a discussão dos dados obtidos do nosso estudo de campo, a partir da utilização de questões abertas dentro de uma concepção metodológica qualitativa, com o objetivo de realizar análises exploratórias. Para tal objetivo, como já especificado, utilizamos o software IRAMUTEQ. Tal software foi escolhido em função do seu potencial na Análise Textual Discursiva (ATD) e por possibilitar diferentes tipos de análise de dados textuais qualitativas, desde aqueles simples até análises multivariadas como: classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude, segundo dispõem Camargo & Justo (2013)

O instrumento aqui utilizado foi um questionário aberto com perguntas pré-definidas acerca dos objetivos apresentados anteriormente, cujos questionamentos permitiram que a pesquisadora obtivesse os resultados apresentados no tópico a seguir. Em seu primeiro item foram abordados a Evocação Livre de Palavras e as demais questões discursivas, propiciando uma análise dos discursos. Após, finalizaremos com uma discussão acerca das Representações Sociais da Formação Moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado do Goiás, representada por dois *corpus*: um composto pelo grupo de professores do Ensino Médio e outro pelo grupo de alunos, evocada por meio das análises dos discursos dos participantes da pesquisa: Grupo 1 (professores) e Grupo 2 (alunos).

5.1 - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS POR MEIO DA EVOCAÇÃO DE PALAVRAS: A ANÁLISE PROTOTÍPICA

Para analisar os resultados obtidos, como mencionado, foi utilizado o software de análise IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2. No que concerne ao instrumento de coleta de dados da pesquisa – o questionário aberto –, a primeira questão estabelece uma Evocação Livre de Palavras: “Quais são as três primeiras palavras que lhe vêm em mente quando você pensa em Formação Moral?”. A lista de palavras com ordem de evocação proveniente dessa primeira questão foi organizada em uma planilha. Foi enumerado uma ordem de palavras citadas de 1 a 3 para cada participante do Grupo 01, que foi composto por 19 professores. Foi utilizado o método de redução de

palavras de Rosenberg e Jones (1972), no qual palavras similares com o mesmo sentido são reduzidas a uma única palavra generalizável. Os arquivos foram salvos no formato *.csv e, posteriormente, processados pelo IRAMUTEQ que gerou, por sua vez, quatro tipos de análises: frequência, frequência múltipla, árvore de similitude e análise prototípica. Para analisar os dados obtidos nessa questão, utilizaremos a Árvore de Similitude e a Análise Prototípica.

Por meio da Análise Prototípica foi possível identificar a estrutura representacional a partir dos critérios de frequência e ordem de evocação das palavras provenientes do questionário. O diagrama de quatro quadrantes representa as quatro dimensões da estrutura das Representações Sociais. O primeiro quadrante (superior esquerdo) indica as palavras que têm frequência maior que a média e que foram mais prontamente evocadas, que seriam os prováveis indicadores do núcleo central da representação do grupo 01 (com Ordem Média de Evocações – OME): **ética, respeito, família, valores**. O primeiro número que se apresenta logo após a palavra é o número de evocações e a fração seguinte representa a força da evocação em uma relação inversamente proporcional.

No segundo quadrante (superior direito), está a primeira periferia, com as palavras que têm alta frequência, mas que não foram tão prontamente evocadas: **educação**. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste poderia conter elementos que seriam evocados prontamente, porém com uma frequência abaixo da média, mas que a presente análise não pôde identificar.

Por fim, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito), indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação: **caráter, cidadania, responsabilidade, honestidade, religião, virtude, humanidade e tolerância**.

Uma consideração a ser destacada é que esta análise nos certifica que o núcleo central das representações sociais dos professores é composto pelas palavras **ética, respeito, família, valores**. Ou seja, percebe-se movimentos de valores conservadores na construção da imagem da moral concebida pelos professores e a família é a base que consolida esses valores aos jovens. Sendo assim, pode-se afirmar que, para o grupo de professores, ter uma formação moral é ter respeito, ética, valores e uma base familiar favorável ao desenvolvimento dessa formação moral imbuída aos valores conservadores.

Figura 1 – Análise Fatorial de Correspondência



Análise Fatorial de Correspondência – Quadrante 1 – Superior direito; Quadrante 2 – Superior esquerdo; Quadrante 3 – Inferior esquerdo e Quadrante 4 – Inferior direito. Visão do leitor, no quesito direito e esquerdo.

5.2- ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS POR MEIO DA EVOCAÇÃO DE PALAVRAS: A ÁRVORE DE SIMILITUDE

Na interpretação da Análise da Árvore de Similitude, conforme apresentaremos a seguir, existem três ramificações com os vocábulos em evidência, sendo o vocábulo respeito o mais evocado, constituindo a base central para as demais ramificações, ou seja, as nuances das análises nos conduzem a compreender que o núcleo central da representação que os professores têm sobre a formação moral é o valor respeito.

Na ramificação 1, concernente à responsabilidade, acentua-se os valores relacionados às normas, aos aspectos de uma moral sintomatizada de normas, regras, hábitos comportamentais padronizados e conduzidos por meio das relações hierarquizadas entre os sujeitos. Analisamos, também, que essa relação dos valores relacionados às normas, com a formação moral aparecendo de forma secundária, para a Teoria das Representações Sociais se classifica como sendo a Zona Periférica. Já na ramificação 2, concernente à tolerância, acentua-se o hedonismo, relacionado às habilidades autônomas de si mesmo, também inserido no sistema periférico. Na ramificação 3, o caráter acentua-se com clareza em relação aos aspectos dos valores de conservação e de hierarquização das normas, partindo do respeito como base central. Observamos que houve uma acentuação dos vocábulos ética, educação e família nessa ramificação que corresponde a uma forte evocação desses vocábulos, sendo que tais vocábulos também foram fortemente evocados na Análise Prototípica.

Sendo assim, ressaltamos que a análise da Árvore de Similitude e de suas ramificações estão coerentes com as análises anteriores da Análise Prototípica, que também evocou na primeira ordem o vocábulo respeito, acompanhado dos vocábulos ética, família e valores. Assim, identificamos que para o grupo pesquisado a base da formação moral é o respeito, sobretudo o respeito alicerçado em uma hierarquização das normas morais. Segundo o autor Solomom Schwartz (2005), o respeito é um valor de conservação e hierarquia, nos deixando explicitado que para os professores o respeito e a hierarquia na justificação das normas morais são fundamentais.

Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



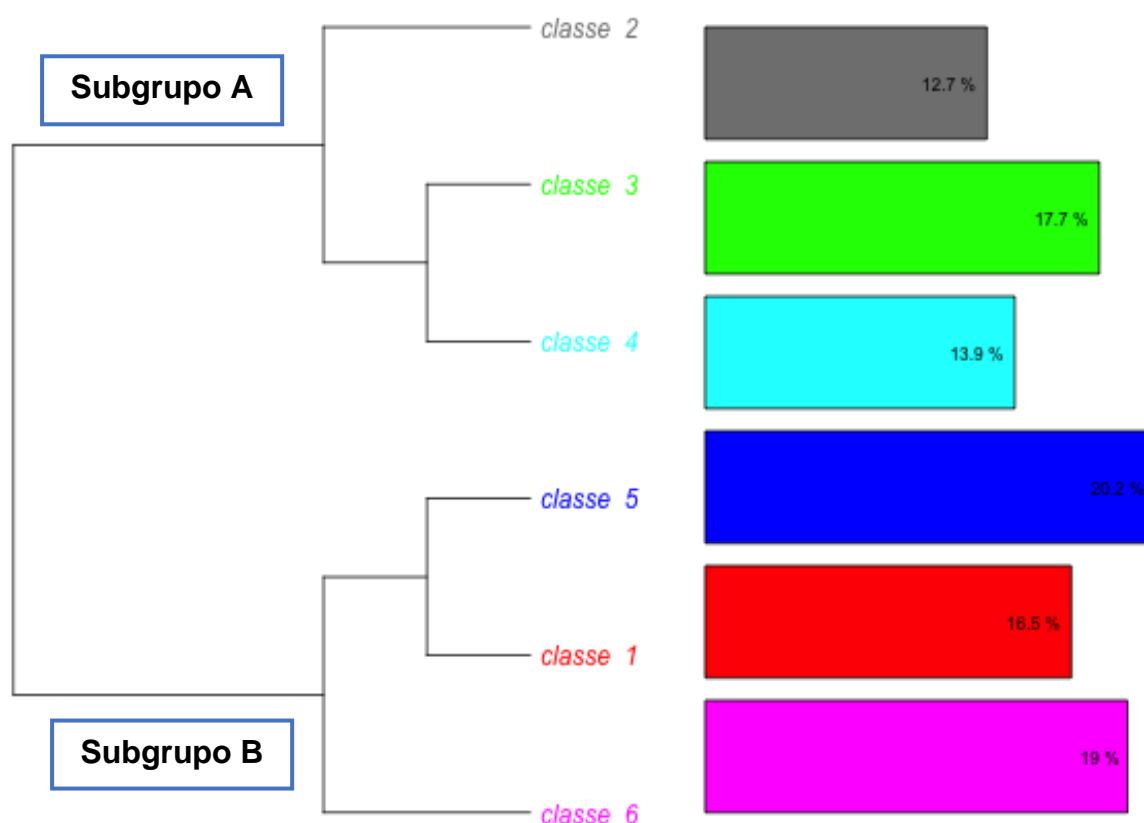
5.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO GOIÁS POR MEIO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS

A metodologia utilizada para análise do discurso dos professores foi uma análise de texto formado pelo corpus textual, como já mencionado. Para essa análise, também foi utilizado o software de análise IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2. Foram analisados os adjetivos, advérbios, verbos e substantivos do corpus textual. Foram realizadas duas análises para o corpus textual, sendo elas: Nuvem de Palavras e uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representada por um gráfico em forma de dendograma, além de apresentada uma tabela para cada cluster com a lista de palavras e seus respectivos χ^2 , que representa a força de cada uma em relação diretamente proporcional.

5.3.1 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD): PROFESSORES

O CHD com gráfico em dendrograma foi elaborado a partir do grupo professores. Apresentou-se 6 classes de discursos divididos em 2 eixos principais que, por sua vez, se subdividem em grupos menores. O total de segmentos classificados foi de 79 em 100, totalizando uma porcentagem de **79%**.

Figura 3 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Professor



O subgrupo A possui 3 tipos de discursos representados pelos clusters 4, 2 e 3, sendo que 3 e 4 estão mais próximos entre si do que de 2. Já no subgrupo B, possui 3 tipos de discursos representados pelos clusters 5, 1, e 6, sendo que 1 e 5 estão mais próximos entre si do que de 6.

A Análise do Dendrograma e suas particularidades no quesito Segmentos Textuais (STs) classificados em relação aos seus vocabulários e repartida com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas), proporcionou a Análise Fatorial do quadrante com seis classes. A partir desses dados, foi possível confirmar as interpretações acerca das formações de cada classe, assim como compreender as aproximações e afastamentos entre as classes concebidas, sendo as análises

fatoriais mais relevantes. O software IRAMUTEQ contribuiu para a Análise Textual Discursiva (ATD), oferecendo novas perspectivas de análise das proposições promovidas no questionário e rigor nos dados textuais qualitativos, trazendo à tona as interpretações de um discurso binário, retratando duas ramificações que valorizam: Subgrupo A e Subgrupo B.

Ramificações da Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Subgrupo A – Classes 2, 3 e 4 – valorizou-se a capacidade que o professor acredita ter de transmitir civilidade aos alunos. Na ramificação A-2 acentua-se a civilidade. Nessa classe de palavras (Cluster 2) as palavras **professor, respeito, carácter e ética**, foram mais evocadas, onde observamos que nos discursos dos professores perpetua-se uma certa autoconvicção que a capacidade ética e o respeito ao próximo devem sempre estar imbuído no carácter do aluno, sendo dever do aluno a busca por uma civilidade, além é claro de ser de responsabilidade do aluno deixar essa civilidade transparecer em suas atitudes. Na ramificação A-3 acentua-se as características morais do professor. Nessa classe de palavras (Cluster 3), as palavras **professor, tolerância, humildade, empatia e respeito**, foram as mais evocadas. Isso facilitou a análise da representação que o próprio professor tem de sua classe, onde constatamos, através das palavras mais acentuadas, que o professor acredita ser tolerante, respeitoso, humilde, empático, honesto, amigo, entre outras características que conotam um ser social e moralmente capaz de conviver em harmonia autônoma com as pessoas ao seu redor. Já na ramificação A-4 acentua-se a capacidade que o professor acredita ter em orientar os alunos. Já nessa classe de palavras (Cluster 4), as palavras mais evocadas foram: **acreditar, sempre, como, aluno, bem e orientado**. Assim foi detectado que o professor tem uma certa convicção de sua capacidade em sempre orientar bem os alunos. Além disso, acreditam que um aluno bem orientado por seus professores estão sempre bem preparados para assumir suas posições no mercado de trabalho, onde nos é explicitado na falas dos seguintes participantes: Participante 9 – “Sim, professor não é professor de Português, História, ele educa, é formador de profissionais, cidadãos, homens e mulheres para vida. Humildade, responsabilidade, compromisso, determinação e foco. Relações humanas e etc.” e do participante 10 – “Eu acredito que valores morais podem ser facilmente trabalhados com outros conteúdos da base curricular, visto que convivemos com o ser humano, e não apenas com o aluno.”

Nas Ramificações do Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Subgrupo B – Classes 5, 1 e 6, acentua-se o papel das políticas públicas de ensino, da família no desenvolvimento ético dos jovens e uma classificação do tipo de aluno.

Na ramificação B-5 frisa-se o comportamento ético dos jovens. Nessa classe (Cluster 5) as palavras **comportamento, ética, sociedade, jovem, responsabilidade e social**, foram as mais evocadas, onde o discurso nos explicita que o grupo de professores acreditam que as ações das escolas devem contribuir para o bom comportamento ético dos alunos e para responsabilidade ética dos jovens em sociedade. Já a ramificação B-1, na classe (Cluster 1), as palavras **quando, responsabilidade, nota, desenvolvimento, autonomia e moral**, foram as mais evocadas, evidenciando-se a classificação do tipo de aluno, que é ancorada na representação que os próprios professores têm sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino, uma classificação que está relacionada ao aluno e a sua formação moral por meio de suas notas. Ou seja, os professores tendem a associar o bom desempenho acadêmico por parte dos alunos com a formação moral, sendo o aluno moralmente educado aquele que tira boas notas, que tem sempre um excelente desempenho acadêmico. Por meio dessa análise, também ficou notório que os professores acreditam que as famílias devem se empenhar para o desenvolvimento da autonomia moral de seus filhos, sendo assim o aluno já deve chegar na escola em total harmonia com os preceitos escolares. Como nos foi explicitado pelo participante 1 do grupo de professores em resposta ao questionário: “Quando a família possui uma estrutura sólida, principalmente nos aspectos morais, a autonomia flui naturalmente”. Tal concepção também é evidenciado na resposta do participante 4 do grupo de professores: “É a família que transmite os princípios morais que a criança recebe e que define a sua formação.” O participante 5 vai nesse mesmo sentido: “Esse tipo de formação nem sempre é abordado uma vez que se entende que o valor moral vem de berço, no entanto, devido à falta de estruturação familiar, a escola deve fazer esse importante papel. [...] Ausência dos pais, falta de preceitos morais vindos da família. Muitas vezes alerta associado a formação moral, mas também as questões socioeconômicas e familiares. [...] O aluno com boa formação moral tem mais liberdade e capacidade de fazer boas escolhas.”

Na ramificação B-6 na classe (Cluster 6), as palavras **público, também, rede, família, indivíduo e social** foram as mais evocadas, assinalando-se o papel das

políticas públicas e da família, onde é evidenciado, por meio da análise do discurso dos professores, que esse grupo pesquisado acredita que é dever da família e da Rede Pública de Ensino influenciar as escolhas do indivíduo social. Pois, se desejamos indivíduos moralmente bem conduzidos, é essencial que cada um cumpra seu papel na formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino, como nos evidencia o discurso do participante 7: “Sim, falta algo, acompanhamento e presença de pais, ponto de referência familiar na formação moral do indivíduo.” [...] Acredito que a família é totalmente responsável pela formação moral dos alunos.”

5.3.2 NUVEM DE PALAVRAS

A análise do discurso por meio da Nuvem de Palavras possibilitou transcender aos proferimentos grupais por meio da organização, codificação, categorização e inferência dos conteúdos nos discursos em seus respectivos contextos e nas suas conexões com os demais grupos (BARDIN, 2011). Buscou-se identificar os núcleos de sentido, ou seja, o Núcleo Central dos discursos do grupo pesquisado, cujas similaridades compõem um conjunto de expressões a serem condensadas em categorias de análise que se referem a modelos mentais partilhados entre os participantes por meio de perspectivas, crenças e pontos de vista pertencentes ao senso comum. Sendo assim, o núcleo central contido na análise da nuvem de palavras acentuara como os indivíduos (sujeitos pesquisados) percebem, partilham e definem o seu posicionamento no mundo sob adversidades comuns.

A nuvem de palavras apresentada a seguir, englobando o grupo de professores, traz as cinco palavras mais citadas: **moral (48); respeito (41); família (38); formação; (38); e, escola (32).**

No nível de observação, é evidente o destaque das palavras moral, respeito, família, formação e escola. Portanto, configuram-se como palavras de alta frequência e mais prontamente evocadas, podendo ser consideradas o cerne da representação de formação moral para o grupo pesquisado. Isso significa que pensar em formação moral para esse grupo implica pensar automaticamente na imagem de um jovem, evocando o respeito como sendo a base central de sua formação moral, visto que esse respeito seria um valor totalmente transmitido pela família e escola, e esse jovem, tendo essa formação moral alicerçada em uma base central constituída por

respeito, com certeza deva esperar que ele expresse atitudes afetuosas em harmonia com os preceitos normativos da escola.

Figura 4 – Nuvem de Palavras



5.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE

Considerando que as palavras mais frequentes nas análises do discurso dos professores foram **ética, moral, respeito, família, educação, escola e valores**, as mesmas demonstram a presença de elementos dos valores conservadores associados à formação moral propagados no senso comum do grupo pesquisado, elementos cristalizados como sendo o núcleo central das representações sociais dos professores. Na primeira periferia tem destaque as palavras **responsabilidade, caráter, tolerância, cidadania, responsabilidade, honestidade, religião, virtude, humanidade e tolerância**. Estes valores estão presentes nos elementos de ancoragem das representações dos professores participantes, indicando o que particulariza o grupo. Assim, pressupõe-se que para esse grupo cada pessoa, ao longo de sua vida, constrói a ideia de que o respeito é um valor que representa a moral de qualquer pessoa. Ressaltamos que essa construção é histórica, social e cultural.

Por tudo isso, é essencialmente importante compreender que o ambiente escolar é um espaço de vivências e de relações diversas que envolvem ideias, crenças e o multiculturalismo. Sendo assim, se o professor tem o valor respeito como representação da moral, e esse respeito, segundo Ernst Tugendhat (2012) está imbuído na justificação autoritária da moral, onde em uma verticalidade a autoridade é considerada pelo indivíduo como algo determinante para o sistema moral, e a

obrigação é colocada de cima para baixo, qual espaço as experiências subjetivas de cada sujeito ocupa na constituição da sua própria moralidade?

Um outro aspecto importante de ser ressaltado é que para esse grupo pesquisado, a moral pode ser ensinada pela escola, igualmente a qualquer conteúdo que compõe o currículo escolar, como nos é especificado por meio das falas do participante 9 – “Sim, professor não é professor de Português, História, ele educa, é formador de profissionais, cidadãos, homens e mulheres para vida. Humildade, responsabilidade, compromisso, determinação e foco. Relações humanas e etc.” e do participante 10 – “Eu acredito que valores morais podem ser facilmente trabalhados com outros conteúdos da base curricular, visto que convivemos com o ser humano, e não apenas com o aluno.”

Por seu turno, o que pensa os alunos sobre a moral dos jovens, visto que há de se considerar que as vivências, as ideias, crenças e cultura desse grupo se difere, diametralmente, do grupo de professores.

VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS: ALUNO

Essa sessão seguirá a mesma ordem da sessão anterior, conforme foi analisado os dados coletados com o grupo de professores, assim utilizando o software de análise IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS POR MEIO DA EVOCAÇÃO DE PALAVRAS: A ANÁLISE PROTOTÍPICA

Por meio da análise prototípica foi possível identificar a estrutura representacional a partir dos critérios de frequência e ordem de evocação das palavras provenientes do questionário. O diagrama de quatro quadrantes representa as quatro dimensões da estrutura das Representações Sociais. O primeiro quadrante (superior esquerdo), indica as palavras que têm frequência maior que a média e que foram mais prontamente evocadas, que seriam os prováveis indicadores do núcleo central da representação do grupo 02 (com Ordem Média de Evocações OME): **Educação**. O primeiro número que se apresenta logo após a palavra é o número de evocações; a fração seguinte representa a força da evocação em uma relação inversamente proporcional.

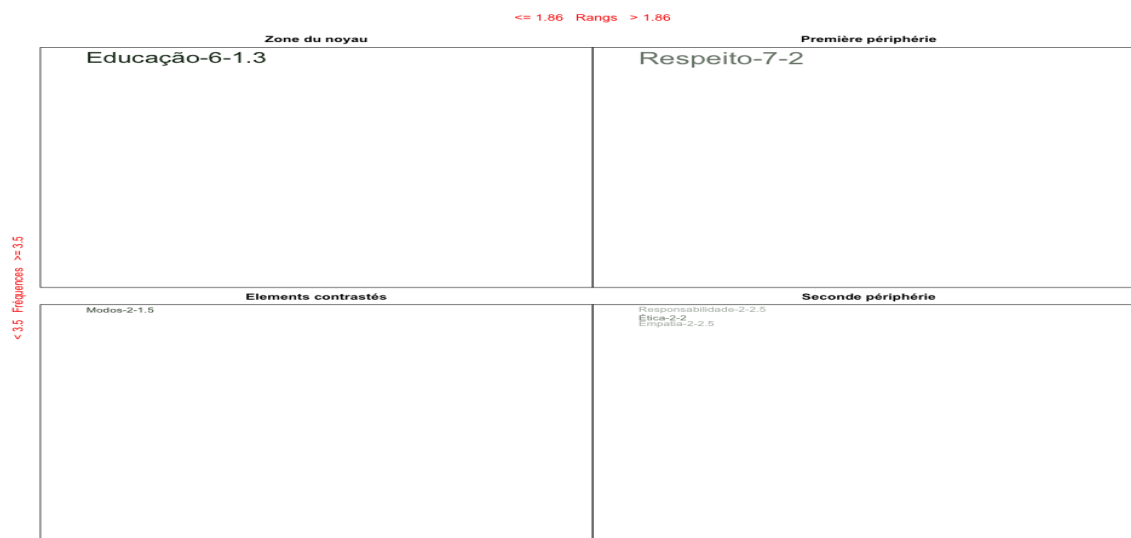
No segundo quadrante (superior direito), está a primeira periferia, com as palavras que têm alta frequência, mas que não foram tão prontamente evocadas: **Respeito**. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste contém elementos que são evocados prontamente, porém com uma frequência abaixo da média: **Modos**.

Por fim, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito), indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação: **Responsabilidade, Ética, Empatia**.

Uma consideração a ser destacada a partir dessa análise, é que para o grupo dos alunos, a palavra respeito também foi evocada nos discursos, porém o que foi realçado pelos mesmos é que a palavra respeito não aparece para esse grupo com a mesma força de evocação que aparece para o grupo dos professores. Outro ponto importante de ser ressaltado aqui é que as análises também nos apontam palavras como modos e empatia que aparecem com uma certa frequência nos discursos dos

alunos, porém não aparece nos discursos dos professores por meio da Análise Prototípica.

Figura 5 – Análise Prototípica



6.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS SOBRE OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS POR MEIO DA EVOCAÇÃO DE PALAVRAS: A ÁRVORE DE SIMILITUDE

A interpretação da Análise da Árvore de Similitude do grupo de alunos, conforme apresentaremos a seguir, existem ramificações com os vocábulos em evidência, sendo o vocábulo **respeito**, assim como na análise do grupo de professores, a base central para as ramificações, ou seja, o núcleo central da representação que os alunos também têm sobre a formação moral.

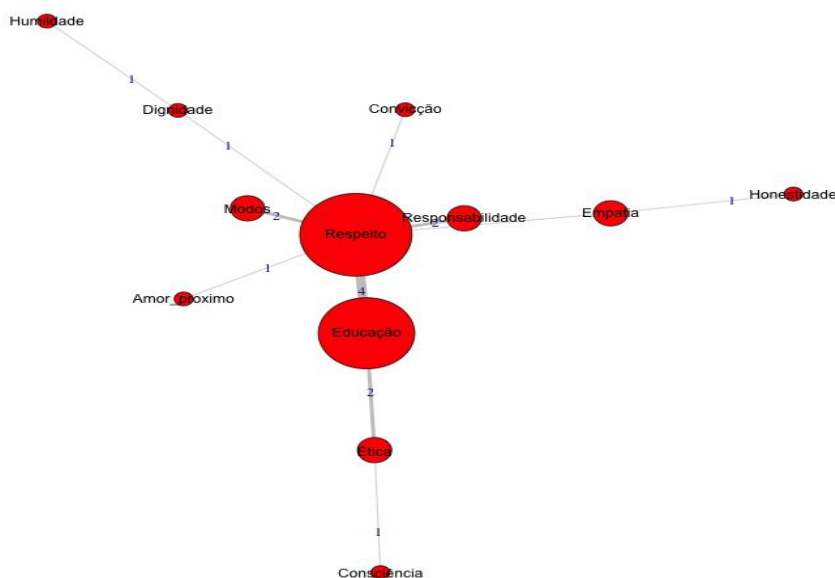
Sendo as palavras evocadas nas ramificações 1 – **amor ao próximo, dignidade, humanidade, convicção, honestidade, consciência e empatia** – acentuando fortemente o hedonismo relacionado às habilidades autônomas, estando esses valores presentes em todas as ramificações, caracterizando bem o sistema periférico da representação de moral para esse grupo. Já na ramificação 2 – modos – que acentua com clareza a dinamicidade existente entre a formação moral e aos modos e hábitos de cada sujeito, ou seja, para o grupo pesquisado, os hábitos culturais em que o sujeito está inserido interagem com a sua formação moral. E temos também uma terceira análise, a ramificação 3 – educação. Uma ramificação de alta

frequência e fortemente relacionado⁴ ao valor respeito, que acentua o quanto o grupo pesquisado associa o valor respeito com a educação.

Por sua vez, observamos, também, que houve uma acentuação do vocábulo **educação** na Análise Prototípica.

Sendo assim, ressaltamos que a análise da Árvore de Similitude e suas ramificações estão coerentes com a análise anterior, que também evocou o vocábulo educação, ou seja, identificamos que para o grupo pesquisado, a base da formação moral do sujeito é o respeito, sobretudo o respeito relacionado à educação. Porém, por meio das análises, salienta-se uma grande inquietação referente a que contexto o valor respeito e o vocábulo educação foi evocado pelo grupo de alunos. Sobre essa inquietação dialogaremos nas Considerações Finais.

Figura 6 - A árvore de similitude



⁴ Na análise da Árvore de Similitude as ramificações são interligadas por algarismo, quando maior for o algarismo, maior é a ligação entre os vocábulos. Isso significa que um vocábulo foi fortemente ou não evocado relacionado ao outro, como, por exemplo, o algarismo 4 interliga o vocábulo respeito e educação, sendo compreensível que no discurso do grupo pesquisado os vocábulos foram evocados fortemente um ao outro.

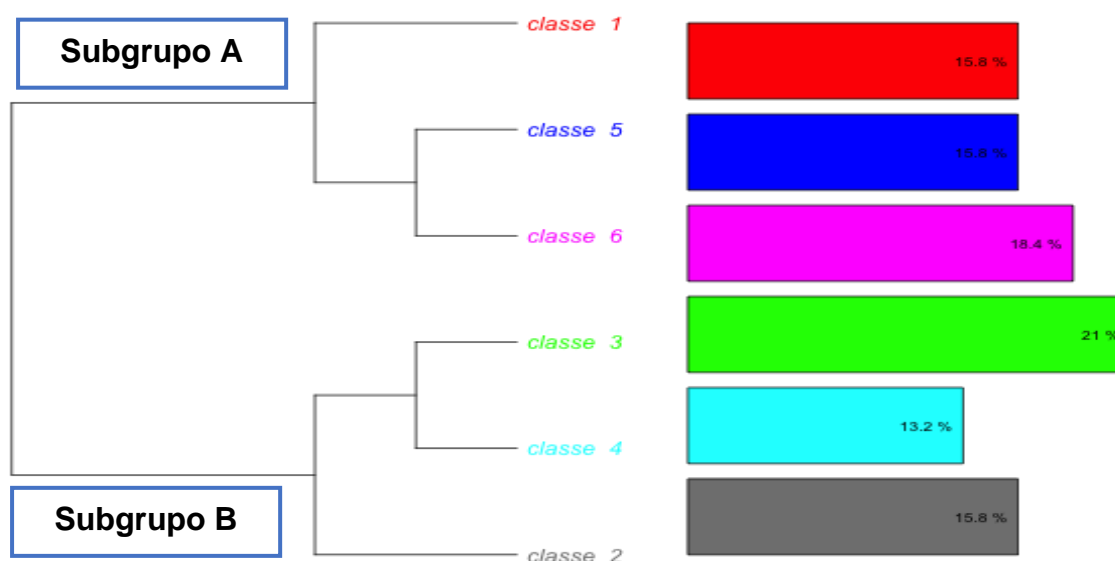
6.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE POR MEIO DA ANÁLISE DOS DISCURSO

A metodologia utilizada para análise do discurso dos alunos foi uma análise de texto formando o corpus textual, como já mencionado. Para essa análise, também foi utilizado o software de análise IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2. Foram analisados adjetivos, advérbios, verbos e substantivos do corpus textual. Foram realizadas duas análises para o corpus textual, sendo elas: Nuvem de Palavras e Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representada por um gráfico em forma de dendograma, além de apresentada uma tabela para cada cluster com a lista de palavras e seus respectivos Chi^2 , que representam a força de cada uma em relação diretamente proporcional.

6.3.1 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD): ALUNOS

O CHD com gráfico em dendograma foi elaborado a partir do grupo alunos. Apresentou-se 6 classes de discursos divididos em 2 eixos principais que, por sua vez, se subdividem em grupos menores. O total de segmentos classificados foi de 38 em 49, totalizando uma porcentagem de **77,55%**.

Figura 7 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD): alunos



O subgrupo A possui 3 tipos de discursos representados pelos clusters 1, 5 e 6, sendo que 5 e 6 estão mais próximos entre si do que de 1. Já no subgrupo B possui 3 tipos de discursos representados pelos clusters 3, 4, e 2, sendo que 3 e 4 estão

mais próximos entre si do que de 2.

A Análise do Dendograma e suas particularidades no quesito Segmentos Textuais (STs), classificados em relação aos seus vocabulários e repartida com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas), proporcionaram a Análise Fatorial do quadrante com seis classes. A partir desses dados, foi possível confirmar as interpretações acerca das formações de cada classe, assim como compreender as aproximações e afastamentos entre as classes concebidas, sendo as análises fatoriais mais relevantes. O software IRAMUTEQ contribuiu para a Análise Textual Discursiva (ATD), oferecendo novas perspectivas de análise das proposições promovidas no questionário e rigor nos dados textuais qualitativos, trazendo à tona as interpretações de um discurso binário, retratando duas ramificações que valorizam: Subgrupo A e Subgrupo B.

O subgrupo A faz ramificação com as Classes 1, 5 e 6. Na ramificação A-1 caracteriza a sala de aula e o professor. Nessa classe (Cluster 1), as palavras **aula**, **professor**, **dar**, **entender**, **até** e **aluno** foram as mais evocadas, onde observamos que nos discursos dos alunos perpetua-se entre eles uma autoconvicção que o professor, por meio da preparação de suas aulas, pode, pretensiosamente, desejar imbuir uma moral na formação de seus alunos. Como nos é exposto pelo participante A-1: “A escola interfere de forma não tão sutil quando aborda aulas fundadas em ideologia, de uma forma ou de outro esse aspecto ideológico, influencia muito na formação da moral.”

A ramificação A-5 caracteriza a relação entre a escola e a formação moral dos jovens. Nessa classe (Cluster 5), as palavras **ética**, **moral**, **educação**, **levar**, **escola**, **empatia**, **responsabilidade** e **aluno** foram as mais evocadas, facilitando a análise da representação que os próprios alunos têm sobre a formação moral, onde constatamos, através das palavras mais acentuadas, que os alunos acreditam que se eles (jovens) tiverem responsabilidade e empatia, valores que caracterizam o hedonismo, a escola pode até contribuir para a conquista da educação moral e ética. Como é claramente especificado pelo participante 7: “Eu acho que a escola ajuda muito na formação moral dos alunos que no futuro viraram adultos na nossa sociedade, agora basta o aluno querer prestar atenção no que a escola fala”. Já na ramificação A-6 caracteriza-se o hedonismo e a moral entre os jovens. Já nessa classe de palavras (Cluster 6), as palavras **próximo**, **respeito**, **próprio**, **responsabilidade**,

educação, honestidade, só e eu foram as mais evocadas. Nessa classe foi detectado que os alunos têm uma certa convicção de sua capacidade de respeitar a si mesmo e o próximo. Acreditam ainda que esse respeito mútuo enviesado pela responsabilidade e a honestidade é fundamental na consolidação da formação moral, onde nos é explicitado nas falas dos seguintes participantes: Participante P-2: “Sim, respeito com o próximo, compaixão.”; e, do participante P-1: “Depende da situação, a autonomia te permite dirigir-se por suas próprias vontades, mas a moral é saber o que é certo ou errado, respeitar o outro e compreender.”

No Subgrupo B representado pelas Classes 3, 4 e 2, caracteriza o papel da família, do poder público e da própria força de vontade dos jovens no desenvolvimento moral.

Na ramificação B-3, classe de palavras (Cluster 3), as palavras **influência, família, grande, incentivo, nota, jovem e também** foram as mais evocadas. Os discursos dessa classe de palavras nos explicitam que o grupo de alunos acreditam que os jovens recebem grande influência de seus familiares para construir a sua formação moral, algo que nos é fundamentado na fala do participante 2: “[...] pois a família tem grande peso na formação de qualquer jovem já que os jovens têm os pais como espelho.”; e, pelo participante 3: “A família é o convívio social que mais influência na moral da pessoa, através, principalmente, da crença em alguma religião. Daí que surge o preconceito por algumas coisas que a igreja determina como erradas”.

Já ramificação B-4, na classe de palavras (Cluster 4), foram evocadas as palavras **sociedade, passar, poder, uma e ser**. Isso evidencia o poder da sociedade em relação à formação moral dos jovens, onde detectamos, por meio do discurso dos alunos, que o convívio social também exerce uma certa influência na constituição da formação moral dos jovens, como é explicitado pelo participante 6: “Certos comportamentos vêm da genética familiar, e outros são exercidos pela influência do cotidiano. Como a pessoa passa mais tempo com a família, amigos e outros. Essa influência pode estar relacionada a formação moral da pessoa.”

Na ramificação B-2, classe de palavras (Cluster 2), já evocam as palavras **vontade, força, porque, casa, sonho e realizar**, enfatizando o papel da força de vontade, onde é evidenciado por meio das análises dos discursos dos alunos. Esse grupo acredita no grande poder da força de vontade, ou seja, na força da vontade própria que o jovem deve ter para conseguir realizar seus sonhos. Ainda ficou explícito

que essa vontade própria está totalmente relacionada à autonomia na tomada de decisões que, também, contribui na constituição da moral dos sujeitos, assim como nos expõe o participante 2: “Sim, porque se você tem uma formação moral você tem mais força de vontade para realizar os seus sonhos e conquistar sua independência ou autonomia. Por meio da autonomia muitos jovens têm força de vontade para correr atrás dos seus sonhos e obediência pois serve de grande ajuda para realizar os seus sonhos sem precisar pisar em cima de ninguém.”; e, também, o participante 3: “Autonomia. Os alunos também decidem se vão mesmo fazer algo.”

6.3.2 NUVEM DE PALAVRAS

A análise do discurso, por meio da Nuvem de Palavras, possibilitou transcender aos proferimentos grupais por meio da organização, codificação, categorização e inferência dos conteúdos discursivos, em seus respectivos contextos e nas suas conexões com os demais grupos (BARDIN, 2011). Buscou-se identificar núcleos de sentido, ou seja, o Núcleo Central dos discursos do grupo pesquisado, cujas similaridades compõem um conjunto de expressões a serem condensadas em categorias de análise que se referem a modelos mentais partilhados entre os participantes por meio de perspectivas, crenças e pontos de vista pertencentes ao senso comum. Sendo assim, o núcleo central contido na análise da Nuvem de Palavras, acentuara como os indivíduos (sujeitos pesquisados) percebem, partilham e definem o seu posicionamento no mundo sobre as adversidades comuns.

A nuvem de palavras englobando os dois grupos trouxe as cinco palavras mais citadas: **respeito** (31); **educação** (21); **aluno** (20); **moral**; (18); e, **escola** (16).

No nível de observação, é evidente o destaque das palavras respeito, educação, aluno e moral. Portanto, configuram-se como palavras de alta frequência e mais prontamente evocadas. Além disso, a palavra respeito pode ser considerada o cerne da representação de formação moral para o grupo pesquisado, ou seja, pensar em formação moral para esse grupo implica pensar automaticamente na imagem dos jovens partilhando reciprocamente o respeito.

Figura 8 – nuvem de palavras



6.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DOS JOVENS MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

A presente pesquisa debruçou-se a compreender as representações sociais dos alunos sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino, pelo qual teve como objetivo analisar as representações sociais que os alunos do Ensino Médio estão construindo sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade, partindo das análises dos principais temas que evocam em seus discursos. A pesquisa tem como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais, que permitiu investigar e analisar os discursos que permeiam o senso comum dos alunos e como estes são constituídos.

Desta maneira, a imagem que parece estar sendo construída sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade pelos sujeitos entrevistados, estão explicitadas pelas palavras mais frequentes: respeito, educação, modos, ética, empatia, responsabilidade. A palavra respeito foi a mais evocada nas análises, o que demonstra que o núcleo central da representação social para os alunos sobre a formação moral é o respeito. Entretanto, o que nos é explicitado por meio das análises das respostas dadas nos questionários pelos participantes, é que os elementos contextuais em que a palavra respeito é empregada nas falas, não é em um contexto que nos transmite um valor conservador, de hierarquias de posições, mas sim em um contexto em que a palavra respeito nos remete a um valor mútuo, autônomo, recíproco, onde ambas as partes são respeitadas. Observamos que a palavra respeito foi escrita nas respostas quase sempre acompanhadas das palavras educação, autonomia e empatia, como nos é exemplificado por meio da fala do participante 7: “Respeito, responsabilidade, pensar no próximo e não só em si próprio, educação, ética, empatia entre outros.” E exemplificado também na fala do participante 3:

“Autonomia. Os alunos também decidem se vão mesmo fazer algo.”. O participante P1 também evocou a mesma associação: “Depende da situação, a autonomia te permite dirigir-se por suas próprias vontades, mas a moral é saber o que é certo ou errado, respeitar o outro e compreender.” Este contexto nos leva a interpretar a palavra respeito sobre outra ótica.

Desta forma, também ficou evidenciado que na primeira periferia, as palavras igualmente de alta frequência, com média evocação, tendo destaque as palavras **modos, responsabilidade, ética e empatia** caracteriza o sistema periférico das representações sociais do grupo pesquisado. Estes valores estão presentes nos elementos de ancoragem das representações dos alunos participantes, indicando o que realmente particulariza o grupo.

Uma outra consideração a ser destacada é que os sujeitos se compreendem como autônomos, isto é, percebem-se em movimentos diante das situações relacionadas ao tema, assim sendo, evocam em seus discursos atividade de participação na constituição da formação moral, optando por obedecer ou não uma regra, norma ou, até mesmo, uma imposição. O jovem na contemporaneidade se observa como parte dos contextos nos quais está inserido, não se coloca em um processo de total subordinação, descrevendo, assim, as ocorrências de situações de conflitos nos espaços sociais dos quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de sintetizar os principais resultados obtidos por meio desta dissertação, consideram-se como parte integrante da conclusão algumas considerações a respeito da trajetória da sua elaboração. Vale ressaltar que a finalização da dissertação não induz a uma resolução de todas as inquietações levantadas sobre o objeto pesquisado. Sendo assim, seus resultados não permitem generalizações, e sim diálogos com futuras pesquisas, tendo em vista as peculiaridades históricas e culturais do contexto e dos participantes envolvidos na mesma.

O desenvolvimento desta pesquisa constitui-se em verdadeiro aprendizado, que se iniciou com a definição do tema “Representações Sociais de alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade”, cujas investigações no campo científico encontram-se ainda em fase incipiente. Portanto, a definição e o recorte analítico foram se configurando gradativamente durante o processo de maturação. A preocupação com o enfoque teórico usado sempre ocupou lugar de destaque, tendo sido responsável por investigações em inúmeras abordagens analíticas e conceituais. Também foi realizada uma investigação nas Teorias das Representações Sociais, elegendo-se a abordagem de Moscovici e seus seguidores como guia teórico na compreensão do fenômeno investigado. Portanto, foi de fundamental importância compreender o real sentido do que significa uma Representação Social.

Vale ressaltar que uma representação social é continuamente resultante do meio social em que vivem os sujeitos, porém a mesma também impacta esse meio: alterando vivências, situações, contextos e fenômenos sociais. Isso acontece em decorrência da representação ter dupla função: direcionar as atitudes humanas e, simultaneamente, a comunicação dessas condutas no tempo e espaço no qual vivem os sujeitos. Portanto, a representação social de um objeto não é meramente a reprodução desse objeto, e sim identificar nele outras imagens que ele assumiu no decorrer de sua vivência para um grupo definido, isto é, sua modificação e adequação pelo grupo que dele faz proveito. Isso significa dizer que quando se está analisando um objeto na perspectiva das representações sociais, não se procura a sua reprodução, mas a sua significação e ressignificação nos processos psicossociais de forma a salientar como o objeto foi assimilado por um grupo e como esse grupo

partilha esse objeto. Os sujeitos apreendem elementos externos do objeto, reformulam cognitivamente, e depois usam nas suas relações sociais. Logo a Representação Social pertence à área da cognição humana com alicerce social, por este motivo é classificado como um pensamento social. Assim, Moscovici (1978, p.25) coloca que a representação é

[...] aprendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores”, é como se fosse uma foto “captando e alojando no cérebro, ou seja, a representação é uma imagem que o indivíduo e o grupos têm de um objeto.

Desta forma, as Representações Sociais são um caminho importante, a partir do qual se pode visualizar e compreender as relações individuais e coletivas que ocorrem nas instituições escolares. Notoriamente, as Representações Sociais correspondem a uma parte do que se pode denominar de realidade, não sendo possível nem adequado generalizar os resultados desta pesquisa dado o fato de estarmos trabalhando com sujeitos e objetos em constante processo de transformação, determinados e subordinados a questões de ordem psicossocial.

Foi neste contexto que esta pesquisa procurou compreender a Representação Social dos professores e alunos sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade. Assim, a partir do momento em que os dados foram sendo analisados, respostas e inquietações foram emergindo. Ficou evidente, por meio desta pesquisa, que o componente do núcleo das representações sociais dos professores sobre a Representação Social da formação moral está associado ao elemento respeito. Entretanto, é importante ressaltar que o respeito evocado pelo grupo de professores está alicerçado em um contexto de valor conservador, relacionado a uma hierarquia, sobretudo a uma hierarquia de posição, em que o professor, historicamente, acredita ocupar em um grau superior aos seus alunos. A palavra respeito para esse grupo foi evocada como uma palavra que está muito relacionada ao respeito vindo do outro e composto nas tradições de obediências das normas morais. A palavra respeito aparece em todas as tabelas do grupo de professores.

Para o grupo dos alunos, a palavra respeito também foi a mais evocada nas tabelas, porém o que foi realçado pelos mesmos é que a palavra respeito não aparece para esse grupo no mesmo contexto valorativo dos professores. Não aparece relacionada a um contexto de valor conservador e de hierarquia de posicionamento, como sendo uma palavra no imperativo que exige do outro certo grau de respeito.

Para o grupo de alunos, a palavra respeito aparece como sendo o núcleo central das Representações Sociais sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade, porém, o que ficou evidenciado, é que o contexto valorativo está relacionado a uma certa reciprocidade, onde se espera que um respeite o outro e ambos se respeitem mutuamente: é um respeito que perpassa pelas relações de verticalidade e não de horizontalidade.

Assim, os nossos achados pela presente pesquisa, permitem levantar que por meio das análises dos dados e segundo o autor Ernst Tugendadht, que a moral para o grupo de professores está justificada no autoritarismo, esse grupo partilha de uma justificação na verticalidade das relações. Ou seja, para o autor, a justificação da moral no autoritarismo é considerada pelo indivíduo como determinante em si. Ainda segundo o autor, na moral autoritária, a base da justificação está na autoridade. A obrigação está colocada numa ordem vertical vinda de cima para baixo, onde se encontra a comunidade moral. Por seu turno, para o grupo de alunos, a justificação da moral é considerada autônoma recíproca. Para o autor, a justificação autônoma recíproca da moral, ao contrário da justificação autoritária, tem suas normas vinculadas sobre um outro ponto de referência. Isso faz com que seja possível que exista contradição entre a justificações autoritária e a justificação autônoma.

A horizontalidade presente na justificação de uma moral autônoma faz com que seja possível falar sobre normas e valores morais em conversações partilhadas, permitindo que a moral seja entendida de maneira horizontal e recíproca, ou seja, uma exigência que se faz a si mesmo e, também, aos demais integrantes da comunidade moral que tendem a serem justificados de maneira autônoma e recíproca. Sendo assim, é preciso ressaltar que “[...] tão logo esteja estabelecida a sociedade moral, trata-se de uma justificação recíproca; e isso significa, se a sociedade consiste em mais de duas pessoas, uma justificação igual para todos” (TUGENDHAT, 2007b, p. 41).

Assim, o respeito é a palavra mais proeminente de toda a dissertação e de todas as evocações dos participantes dos dois grupos, entretanto, como vimos, o que difere um grupo do outro é a questão dos contextos que ambos empregaram a palavra. Por sua vez, a palavra respeito é tida como uma emoção, um valor e um comportamento. Encontramos um grupo tendo seu embasamento dos valores bastante idealizado e normativo, ancorada em valores tradicionais para o grupo de

professores. Nesse sentido, há um certo conservadorismo por parte dos professores, isto é, conservar para manter aquilo que já se tem, mantendo a historicidade daquilo que eles já conhecem: os costumes e tradições acordados pelo grupo. Já para o grupo de alunos, trata-se de um respeito compartilhado, recíproco, onde se espera que ambas as partes são respeitadas.

Spadoni (2016) nos afirma que os valores possuem uma hierarquia entre eles, que permite aos indivíduos determinar e justificar as suas escolhas. Eles são compartilhados pelos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo. Os valores asseguram os procedimentos de conservação do status quo, que permanece invariáveis por longos períodos e asseguram a continuidade de instituições políticas. Portanto, os valores possuem papel particularmente organizador nas representações sociais. Eles encontram-se no núcleo central, fazendo parte dos elementos não negociáveis de uma representação. E, por essa razão, as propriedades do núcleo são equivalentes à dos valores.

Na concepção de Abric (2003), o núcleo central da representação está conectado a memória coletiva e, também, na historicidade do grupo. Apresenta-se de forma consensual e determina a homogeneidade do grupo: é estável, coeso, rígido e resistente à mudança, sendo pouco sensível às situações imediatas. Os valores, do mesmo modo, possuem todas essas particularidades, logo, podemos deduzir que os valores interferem nas representações sociais, criando e estruturando tomadas de atitudes sobre os objetos sociais variados, ou seja, os valores sugestionam as representações, que, conseqüentemente, conceberá atitudes. Por exemplo, as atitudes e opiniões de um indivíduo são induzidos pelos valores que ele tem.

É importante ressaltar que os valores identificados no núcleo central nas análises dos dados coletados no grupo de professores e no grupo de alunos, são considerados como valores pertencendo a uma ideologia de conservação, principalmente para conservar a ordem e organizações nas relações sociais.

Assim, o nível ideológico desses grupos só irá mudar mediante mudanças históricas que poderá levar uma longa duração. Lembrado que ficou evidenciado que a base do núcleo central das representações sociais dos professores e alunos sobre a formação moral é o respeito, o respeito, por um lado, relacionado ao posicionamento social do sujeito e, por outro lado, a uma reciprocidade, causando situação de conflito, situação muito comum de ser observada no espaço escolar, quando um professor se

dirige ao aluno, impondo um certo respeito ao seu posicionamento enquanto professor e o aluno se nega a obedecê-lo.

Desta forma, com efeito, Sá (1996) explica que é fundamental o levantamento do núcleo central para realmente identificar o que está sendo representado sobre o objeto em uma análise qualquer, pois o pesquisador, em muitos momentos, lida com representações, principalmente quando esse não faz a utilização da observação das práticas que são desenvolvidas no cenário onde se é pesquisado. Nessa perspectiva, fica evidente na presente pesquisa que o Núcleo Central das representações que o grupo de professores tem sobre a formação moral é o valor relacionado ao respeito.

Sendo assim, dentro de uma abordagem que se assenta na Teoria do Núcleo Central, perante a abordagem estrutural das Representações Sociais: “A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). Foi mediante essa proposição, objetivando identificar a organização interna das representações sociais em torno de um núcleo central, que Abric (2000) apresenta o conhecimento de uma representação como sendo condição para que se disponha da identificação dos elementos que constituem seu núcleo central e o seu sistema periférico. Assim, o autor conceitua o núcleo central como

[...] a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade do grupo, através dos comportamentos individualizados que podem ser contraditórios. Ele tem papel imprescindível na estabilidade e na coerência da representação; assegura a perenidade, a manutenção do tempo; ele é duradouro e evolui – salvo em circunstâncias excepcionais de modo muito lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações [...] (ABRIC, 2000, p. 33).

Para Sá (1996), a ideia fundamental dessa teoria é que dentro do conjunto das cognições presentes no campo de um objeto de representação alguns elementos possuem papéis diferentes dos demais. Dessa forma, esses elementos entram na composição da representação, no sistema periférico e se situam em torno do núcleo central (NC), constituindo a dimensão operatória da representação, e o papel que desempenham é essencial para a dinâmica e funcionamento da respectiva representação. Assim, o sistema periférico

É menos limitante, é mais leve e flexível, constitui a parte mais acessível da representação, propondo a seguinte analogia: “Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne. (ABRIC, 2003, p. 38).

Logo, em continuidade com análises aqui realizadas, esse sistema refere-se ao contexto imediato, à história pessoal dos indivíduos, que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais. Assim:

[...] uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Ele permite modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações mais individualizadas. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas [...] Não se trata de um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que, associado ao sistema central, permite a ancoragem da realidade (ABRIC, 2000, p. 33).

O estudo nos aponta que, para o grupo de professores, o sistema periférico é composto por palavras igualmente de alta frequência, com média evocação, nesse caso tem destaque as palavras **responsabilidade, caráter, tolerância, cidadania, responsabilidade, honestidade, religião, virtude, humanidade e tolerância**. Assim, pressupõe-se que para esse grupo, o contexto imediato, a história pessoal de cada sujeito pesquisado, as experiências cotidianas, o vivido por cada um estão permeados dos valores conservadores e nas normas tradicionais. No que concerne ao grupo de alunos, as palavras mais frequentes nas análises da composição do sistema periférico são **educação, modos, ética, empatia, responsabilidade**, que significa que o contexto imediato, a história pessoal de cada sujeito, as experiências cotidianas de cada pesquisado estão permeadas das normas morais, mas, também, do hedonismo, que caracteriza bem a busca por uma moral recíproca e autônoma.

Mas, como pesquisadores, temos a consciência que uma pesquisa não é sempre o cingir do tecido fracionado, ou melhor dizendo, a pesquisa é um veículo que transita em via de mão dupla, o pesquisador é o condutor. A pesquisa pode nos levar a transitar por caminhos das respostas para nossos questionamentos, mas também pode nos conduzir para além das respostas que buscamos. Pode nos conduzir a transitar nas avenidas das indagações e inquietações, que no caso dessa pesquisa, nos conduziu a indagar se os resultados das análises dos dados coletados se aproximariam ao que nos cita a autora Hannah Arendt (2011) sobre a essência da tradição cristalizada nas experiências humanas. Para autora, a tradição é o fio

condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se sua compreensão do mundo e sua própria experiência. Hannah Arendt (2016) nos explicita que a essência da tradição está nas experiências que atravessam o tempo, tornando vivas a presença humana no mundo, um mundo comum e compartilhado. Para a autora, a educação não estaria imune aos efeitos colaterais da essência da tradição, onde nos deparamos com o mundo velho transmitindo conhecimento ao mundo novo.

Enfim, os resultados obtidos nessa pesquisa nos conduzem a indagar, à luz das teorias estudadas, se os acontecimentos contemporâneos que englobam a moral conotam conflitos geracionais entre a tradição do mundo “velho” de verticalização hierárquica da moral dos professores e o mundo “novo” de horizontalidade da moral recíproca autônoma dos alunos, e/ou a tradição é sempre mudar o modo de agir e pensar a moral ao pertencer a outra geração ou grupo.

Para responder tal indagação, assim como a inquietação acima levantada em relação ao contexto que os participantes dos dois grupos pesquisados empregaram a palavra respeito, sugerimos futuras pesquisas, pesquisas que aprofundem as reflexões aqui propostas, que nos levem a compreender o que não foi compreendido e acomodar o que ainda inquieta dentro de nós.

Entretanto, é de fundamental importância, antes de encerrar as considerações finais dessa pesquisa, retomar o relato “MOMÓRIAS DE UMA GAROTA”, para compreendermos de fato as nuances de aproximações que esse relato traz com o sentido e significado da Representação Social. Representação social, como nos foi mencionado, é continuamente resultante do meio social em que vivem os sujeitos, porém a mesma também impacta esse meio, alterando vivências, situações, contextos e fenômenos sociais. Ressaltamos que quando é citado no relato a troca feita pela garota, da fragrância do sabão de bola pela fragrância do perfume *Inamorata*, é apenas um dos exemplos que temos para observar no cotidiano escolar, no qual constatamos que o sujeito é sim impactado pelo meio, mesmo que de forma involuntária. Inegavelmente, o relato em diálogo com o significado da Representação Social, nos leva a compreender as crenças, hábitos e costumes dentro das escolas sobre outra ótica.

Assim, esse relato nessa dissertação nos impulsionou a enxergar por meio de fatos reais, que a Representação Social está presente no chão da escola e que o

professor não deve deixar se contaminar pela endemia do daltonismo social. Sobretudo, o relato também nos leva a aliar a formação moral a esse ser social impactado pelo meio, compreendendo entre a teoria e os acontecimentos sociais, que a formação moral do sujeito muda constantemente, pois os hábitos sociais são renovados periodicamente de acordo com o local e o espaço de tempo em que o sujeito está inserido. Lembrando que, a palavra local, aqui empregada, tem total pretexto de conduzir a uma específica interpretação, assim como a garota no relato se encontrava inserida em diferentes locais, dentro e fora dos muros da escola, foi facilmente constatado que ambos os espaços impactam nos hábitos sociais do sujeito. Portanto, compreende-se que alunos e professores de qualquer instituição educacional, também se encontram inseridos em local e espaços de tempo diferentes, por isso, possuem hábitos sociais alicerçados numa base moral distinta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris/FR: Presses Universitaires de France, 1994a.
- ABRIC, C. J. **A organização interna das representações sociais: sistema periférico e central**. Em C. Guimelli (Org.), **Estruturas e transformações das representações sociais**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1994.
- ABRIC, J.C. **A abordagem estrutural das Representações Sociais**. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. In: CANDAU, V. M. **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro/RJ: LP&A, 2000.
- ANDERY, A. **Psicologia na comunidade**. In S. T. M. Lane & W. Codo (Org.), **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ARENDT, H. (2004). **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras.
- ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero**. Caderno de Pesquisa. UFRJ. n.117, nov./2002.
- ARRUDA, A. **Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação**. IN: SPINK, M.J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: As Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.235-265.
- ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero**. Caderno de Pesquisa. UFRJ. n.117, nov/2002a p.127-149.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A.S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BAUMAN, Z. (2000). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRITO, A. N. Prefácio. In: BRITO, A. N (Org.). **Ética: questões de fundamentação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.
- BRITO, A. N. de. **Moral, Justificação e Evolução em E. Tugendhat**. In: **Verdade e Respeito: A Filosofia de Ernst Tugendhat**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.
- CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, UFPB / Editora Universitária, 2013.
- CANTO-SPERBER, Monique. **A inquietude moral e a vida humana**. São Paulo: Loyola, 2005.

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- CASTELO BRANCO, Maria Tereza. **Jovens sem-terra: identidades em movimento**. Curitiba: da UFPR, 2003.
- CHAUÍ, M. de S. (1995). **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna.
- COSTA, W.A. da & ALMEIDA, A.M.O. **Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais**. Rev.Educ.Pública v.8.n.13, jan - jun.UFMT. 1999. p .250-280.
- DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DIAZ, Andrés Soriano (2006). **Uma aproximação à pedagogia-educação social**. In Revista Lusófona de Educação. Lisboa, no.7, pp. 91-104.
- DUVEEN, Gerard. **Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em Desenvolvimento**. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ECO, Umberto. **Aspectos da Semiose Hermética**. In: **Os Limites da Interpretação**. SP: Perspectiva, 2000.
- FALCON, F.J. C. **História e Representação**. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.) **Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000 (coleção textos do tempo).
- FARR, R.M. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press., 1984.
- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude**. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio/Agosto 2010, pp. 185-204.
- FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Adolescência através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 15. ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2009.

- GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 1987.
- GILLY, Michel. **As Representações Sociais no Campo da Educação**. In: JODELET, Denise (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- GONTIJO, E. **Os termos ética e moral**. Mental. Barbacena, Vol. 4, Nr. 7, pp. 127-135, nov. 2006.
- GUARESCHI, P. A. **Representações Sociais: alguns comentários oportunos**. In: NASCIMENTO-SHCULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Coletâneas da ANPEPP. v.1.n.10. set/2000.
- GUARESCHI, P. A. **Representações Sociais: alguns comentários oportunos**. In: NASCIMENTO-SHCULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Coletâneas da ANPEPP. v.1.n.10. set/1996.
- JACQUES, M. G. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais**. Psicologia & Sociedade 10(1) jan./jun.1998.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- KAMI, M. T. M., Larocca, L. M., Chaves, M. M. N., Lowen, I. M. V., Souza, V. M. P. & Goto, D. Y.N. (2016). **Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa**. Revista da Escola Anna Nery, 20(3). DOI: 10.5935/1414- 8145.20160069
- KHEL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. Revista Outro Olhar: Juventude. Ano V, nº 6, Belo Horizonte, Nov. 2007, pp. 42-53.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINI, J.G. **As Representações Sociais: teorias e práticas. Ciências Sociais**. Unisinos. v.37.n.158. jan./jun.2001.
- MARTINS, M. L. R. **Construindo a cidadania: o papel da cidade**. In: GALEAZZI, M. A. M. **Segurança alimentar e cidadania: a contribuição das universidades paulistas**. Campinas: Mercados das Letras, 2013. p.109-16.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MINAYO, M.C.S. **O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica**. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- MINAYO M.C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec-Abrasco, São Paulo/Rio de Janeiro. 2012.
- MORAES, R., Galiazzi, M.C. & Ramos, M.G. (2011). **Aprendentes do aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva**. *Indagatio Didactica*, 5(2): 868-883.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978/1979.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, S. **Das representações coletivas às representações sociais**. In: JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- MOSCOVICI, S. (2012). **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes (Original publicado em 1961).
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social** (P. A. Guareschi, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Trabalho original publicado em 2000), 2004.
- MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. **O conceito de themata**. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para Uma História**. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.
- MOSCOVICI, S. **Notes towards a description of social representations. European**. *Journal of Social Psychology*, 18, n. 3, 1988. 211–250.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- MOSCOVICI, S. **Psychoanalysis: Its image and its public**. New York: Polity, 1961/2008.
- MOSCOVICI, S. **Social Representations: Explorations in Social Psychology**. New York: Polity press, 2001a.
- OLIVEIRA, F.O; WERBA, G.C. **Representações Sociais**. In: **Psicologia Social Contemporânea**. Livro-texto. 8ªed.Petrópolis/RJ: Vozes. 2003.
- PEREIRA, P. A. P. **Estado, regulação social e controle democrático**. In: **Política social e democracia**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PORTO, J. B.; TAMAYO, A. **Valores do trabalho**. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Ed.), **Medidas do comportamento organizacional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do Curso de Pedagogia e de Professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais** / Edson de Castro Quintanilha. – Presidente Prudente: [s.n.], 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

RAMOS, A. de C. **Processo internacional de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

RATINAUD, P. (2014). **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - 0.7 alpha 2**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>.

RENAUD, I. **A noção de dever na ética contemporânea**. In: J. Brito (Coord.). **Temas fundamentais de ética** (pp. 31-44). Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2001.

_____. **Ética e moral**. Covilhã: UBI, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed.14 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSENBERG, S., & JONES, R. A. (1972). **A method for investigating and representing a person's implicit theory of personality: Theodore Dreiser's view of people**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 372-386.

SÁ, C. P. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1995.

SÁ, CELSO PEREIRA. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, CELSO PEREIRA. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. SPINK, Mary Jane P. (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHWARTZ, S. H. **Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural**. Tradução Viviane Rios. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. (Org.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2003b.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Tradução: Marly Winckler. Revisão técnica: Rita Paixão. Porto Alegre: Lugano, 2004

SPADONI, Lila. **Psicologia realmente aplicada ao Direito**. 2ª edição. - São Paulo: Editora LTr 80, 2016.

SOUZA, Emanuelle; REIS, Rosemeire; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Identities juvenis e experiência escolar no ensino médio**. HOLOS, Ano 31, Vol. 4, pp. 3-17.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TORRES, Carlos Alberto, 2011. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra.

TUGENDHAT, E. **Como devemos entender a moral?** In: Philótophos. Trad. Adriano Naves de Brito. Goiânia, 2001, v.6, n.1 e 2. **Lições sobre ética**. 1. Petrópolis: Vozes: Petrópolis, 1997

TUGENDHAT, E. **Como devemos entender a moral?** Philótophos, v. 6, n. 1-2, p. 59-84, 2001.

TUGENDHAT, E. Prefácio. In: ROHDEN, Valério (Org.). **Não somos de arame rígido: Conferências apresentadas no Brasil em 2001**. Canoas: Editora da Ulbra, 2002.

TUGENDHAT, E. **O problema da moral**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TUGENDHAT, E. **Reflexões sobre o que significa justificar juízos morais**. In: BRITO, A. N. (Org.). **Ética: questões de fundamentação**. Brasília: Editora UnB, 2007. p. 19-35. (2007a)

TUGENDHAT, E. **O contratualismo na moral**. In: BRITO, A. N. (Org.). **Ética: questões de fundamentação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 37-46. (2007b)

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

ANEXOS

Apêndice A – Questões condutivas para o desenvolvimento do questionário aberto para os professores da 2ª Série do Ensino Médio através do Formulário Google Forms.

Questão 1: Quais são as três primeiras palavras que lhe vêm em mente quando você pensa em Formação Moral?

Questão 2: Qual sua opinião sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade.

Questão 3: No que se refere a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, quais fragilidades você observa?

Questão 4: No que se refere a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, quais pontos fortes você observa?

Questão 5: Quando um aluno não cumpre com as normas e regras dentro da escola, você associa essa situação com a Formação Moral?

Questão 6: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam as fragilidades na formação moral na contemporaneidade.

Questão 7: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam os pontos fortes na formação moral dos jovens na contemporaneidade.

Questão 8: Você associa a formação moral com autonomia?

Questão 9: Qual característica você observa que predomina mais no comportamento dos jovens na contemporaneidade, a autonomia ou obediência? Por quê?

Questão 10: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a família pode exercer na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela família na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade?

Questão 11: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a escola pode exercer na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela escola na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade?

Questão 12: Quais valores você considera importante para si mesmo?

Questão 13: Quais valores você considera importante para a vida em sociedade?

Questão 14: Você concorda que o professor deva trabalhar valores morais durante o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, quais valores morais você considera importante de ser trabalhado pelo professor?

Questão de Narrativa escrita: Narre, livremente por escrito, uma situação real a qual você presenciou e/ou participou no espaço escolar, onde se observou o dilema moral sendo transcendido.

Apêndice B - Questões condutivas para o desenvolvimento do questionário aberto para os alunos da 2ª Série do Ensino Médio através do Formulário Google Forms.

Questão 1: Quais são as três primeiras palavras que lhe vêm em mente quando você pensa em Formação Moral?

Questão 2: Qual sua opinião sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade.

Questão 3: No que se refere a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, quais fragilidades você observa?

Questão 4: No que se refere a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade, quais pontos fortes você observa?

Questão 5: Quando um aluno não cumpre com as normas e regras dentro da escola, você associa essa situação com a Formação Moral?

Questão 6: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam as fragilidades na formação moral na contemporaneidade.

Questão 7: Cite comportamentos e/ou situações que exemplificam os pontos fortes na formação moral dos jovens na contemporaneidade.

Questão 8: Você associa a formação moral com autonomia?

Questão 9: Qual característica você observa que predomina mais no comportamento dos jovens na contemporaneidade, a autonomia ou obediência? Por quê?

Questão 10: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a família pode exercer na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela família na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade?

Questão 11: Em uma escala de 0 a 10, qual seria o número que representa o grau de influência que a escola pode exercer na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade? De que forma podemos descrever essa suposta influência exercida pela escola na Formação Moral dos jovens na contemporaneidade?

Questão 12: Quais valores você considera importante para si mesmo?

Questão 13: Quais valores você considera importante para a vida em sociedade?

Questão 14: Você concorda que o professor deva trabalhar valores morais durante o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, quais valores morais você considera importante de ser trabalhado pelo professor?

Questão de Narrativa escrita: Narre, livremente por escrito, uma situação real a qual você presenciou e/ou participou no espaço escolar, onde se observou o dilema moral sendo transcendido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do estudo investigativo: Representações Sociais de alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade. Meu nome é Sara Bernardes, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) orientada pela Prof.^a Dr.^a Lila Maria Spadoni Lemes. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do endereço Rua Ph02, Qd 04, Lt 22, Setor Solange Park I, Goiânia- GO, telefones: (62) 98192-3949 e (62) 99208-1747, (ligações a cobrar, se necessárias), ou através dos e-mails sarabernardes_10@hotmail.com e lilaspadoni@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

* **Pesquisadores:** Sara Bernardes e Prof.^a Dr.^a Lila Maria Spadoni Lemes.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa, inicialmente, é investigar na sociedade contemporânea, qual o pensamento social dos alunos e professores relacionados a Formação Moral dos jovens na contemporaneidade.

Este estudo investigativo tem por objetivo analisar e compreender a estrutura das Representações Sociais dos alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade e identificar se o pensamento social dos alunos e professores relacionados a Formação Moral dos jovens estão mais associados a obediência de normas, regras e condutas impostas de forma tradicional, às ações disciplinadoras do corpo ou a atitudes objetivadas da autonomia da moral.

O procedimento de coleta de dados será feito através da metodologia qualitativa entrevistas por meio de questionários abertos e Narrativas escritas, os participantes da pesquisa serão divididos em 2 grupos, sendo um grupo composto por professores que, por critério de inclusão, ministram aulas na 2° Série do Ensino médio do Colégio Estadual Professor Goiany Prates, o outro grupo será composto por alunos (maiores de 18 anos e menores de 20) estando todos, por critérios de inclusão, regularmente matriculados na respectiva série do citado colégio. Os Questionários e as Narrativas escritas serão desenvolvidos através do Google Forms, disponibilizado por meio do aplicativo whatsapp, onde todos os fatos narrados na Narrativas escritas e respostas registrados nos por meio dos questionários, serão transformados em arquivo para coleta e análise de dados. Nos grupos serão disponibilizado, igualmente em cada grupo, temas em formato de perguntas para serem respondidas pelos participantes da pesquisa.

Manutenção dos dados e/ou resultados da pesquisa: Cabe a pesquisadora, manter a responsabilidade e compromisso com os aspectos éticos e legais que engloba a pesquisa, estando ciente de seu compromisso com a transcrição fidedigna em seus relatórios de pesquisa, de todos os dados expostos durante o desenvolvimento das entrevistas e das

Narrativas escritas, realizados através da ferramenta tecnológica Google Forms, e posterior a essa transcrição dos dados, por critério ético, todos os dados serão apagados do aplicativo pela própria pesquisadora. A pesquisadora Sara Bernardes também está ciente de sua responsabilidade em manter guardados os dados da pesquisa, em arquivos físico ou digital, tais como pen drive, memória drive, por um período de 5 anos, após esse período todos os dados serão totalmente excluídos e/ou deletados de quaisquer arquivos que os mantinham em manutenção.

Garantia de acesso aos dados e/ou resultados da pesquisa: Assim como está previsto na Resolução N° 466 de 12 de Dezembro de 2012, procedimentos que asseguram pelo pesquisador aos participantes da pesquisa, os benefícios e acesso aos resultados/produto da pesquisa, onde neste projeto de pesquisa os participantes terão acesso aos resultados da seguinte maneira: será promovido uma devolutiva da pesquisa a comunidade escolar em formato de Roda de Conversa. A data idealizada pela escola pesquisa para que ocorra a Roda de Conversa será a mesma data de um dos “Trabalhos Coletivos” (reuniões pedagógicas previstas previamente em calendário escolar, que conta com a presença de todos professores e profissionais administrativos da escola) no segundo semestre de 2021, onde contaremos com a presença dos professores e alunos participantes da pesquisa.

Riscos: Os riscos dessa pesquisa aos participantes são mínimos, podendo talvez provocar um certo constrangimento, ou desconforto emocional proveniente da memória, pelo único fato da pesquisa conter como um de seus instrumentos de coleta de dados a produção de uma narrativa escrita pessoal (narrar um fato que o participante da pesquisa tenha vivenciado), porém esse constrangimento pode e deve ser reparado pelo pesquisador assim que identificado, da seguinte maneira: com anuência do Diretor da instituição pesquisada, será assegurado pelo pesquisador, assistência imediata, integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para diminuir possíveis intercorrência da participação do participante na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação na pesquisa, o participante, ao achar necessário algum tipo de atendimento e/ou orientações psicológicas, também lhe será assegurado pela pesquisadora responsável por esse estudo, o encaminhamento do participante à Equipe Multiprofissional* da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás para que seja acolhido por essa Equipe Multiprofissional e receba orientações psicológicas de forma gratuita. Mesmo que esse desconforto emocional seja sintomatizado posteriormente a coleta de dados, o participante da pesquisa será orientado a entrar em contato com a pesquisadora através do número de telefone e endereço disponibilizado no TCLE para que seja ofertado toda assistência imediata.

* A Equipe Multiprofissional da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás conta com profissionais da área da psicologia e psicopedagogia.

Benefícios: Oportunidade de refletir, sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade, sub tudo na escola pesquisada, tanto na esfera profissional com os professores envolvidos na pesquisa quanto na esfera juvenil com os alunos participantes da pesquisa; contribuir para pesquisa científica, com possibilidade em ampla escala no campo educacional.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a participação do participante da pesquisa tanto no Grupo Focal quanto na produção da Narrativa escritas a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo ao participante.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer

qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____,
abaixo assinado, discuti com a Sara Bernardes e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **Representações Sociais de alunos e professores sobre a formação moral dos jovens na contemporaneidade**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, _____, de _____, de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 2 - Autorização para pesquisa no colégio estadual da cidade de Goiânia – Goiás



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ofício nº 12413/2020 - SEDUC

Goiânia, 15 de outubro de 2020.

À Senhora
Professora e Pesquisadora Sara Bernardes
Goiânia - GO

Assunto: Resposta à Correspondência Eletrônica, de 18 de setembro de 2020.

Prezada Senhora,

Em atenção à Correspondência Eletrônica, de 18 de setembro de 2020, na qual Vossa Senhoria solicita autorização, a fim de realizar pesquisa de campo em uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa *Representações Sociais de Alunos e Professores do Ensino Médio sobre a Formação Moral dos Jovens Matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás na Contemporaneidade*, aprovado no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, do município de Goiânia, informamos-lhe que está autorizada a realização da referida pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa mencionada limita-se aos estudantes maiores de 18 e menores de 20 anos, que se encontram devidamente matriculados na 2.ª série, do Ensino Médio, do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, situado na Rua C 68, Qd 115, n.º 336, Setor Sudoeste, desta Capital, desde que concordem em participar da pesquisa, voluntariamente, e aos Professores, com idade mínima de 18 anos e máxima de 70 anos, que ministram aulas na 2.ª série, do Ensino Médio, de quaisquer disciplinas das áreas do conhecimento, contempladas no Currículo da respectiva série, em regime de trabalho efetivo ou contrato temporário, realizado por esta Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, havendo a concordância de participação voluntária.

Ressaltamos que o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação - CEPFOR, desta Pasta, coloca-se à disposição para quaisquer iniciativas que preconizam a construção do conhecimento científico.

Atenciosamente,

Prof.ª Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA**, Secretário (a) de Estado, em 15/10/2020, às 19:11, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000015942000** e o código CRC **71F91F38**.

Ju

Gerência da Secretaria-Geral
Quinta Avenida, Quadra 71, n.º 212 - Setor Leste Vila Nova - CEP 74643-030 - Goiânia - GO



Referência: Processo nº 202000006045500



SEI 000015942000

Anexo 3 - Autorização para pesquisa no colégio estadual da cidade de Goiânia - Goiás

Col. Est. Polivalente Prof. Goiany Prates
Rua C-68, Qd. 115 - Setor Sudoeste
Goiânia - GO Fone: 3922-6862

Coordenação
Regional de Educação
de Goiânia

Secretaria de
Estado da
Educação



COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE PROFESSOR GOIANY PRATES

DECLARAÇÃO

O Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, na pessoa do seu diretor, Prof. Jason Jacob Correia, CPF nº 333.326.061-15, declara que está ciente do Projeto de Pesquisa da Professora **Sara Bernardes**, junto à PUC Goiás, com o título: *Representações Sociais de alunos e professores do ensino médio sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás na contemporaneidade*. Declara ainda que aceita e permite que a pesquisa seja desenvolvida nesta instituição de ensino.

Por ser verdadeira a presente declaração, firmo e assino.

Goiânia, 21 de setembro de 2020.


Jason Jacob Correia
Diretor
Portaria 3063/2018