



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

**O ENSINO E O APRENDIZADO DA ÉTICA NO CONTEXTO CAPITALISTA
CONTEMPORÂNEO SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

GOIÂNIA-GO

2021

FERNANDO EMÍDIO DOS SANTOS

**O ENSINO E O APRENDIZADO DA ÉTICA NO CONTEXTO CAPITALISTA
CONTEMPORÂNEO SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

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

Linha de pesquisa: Teorias da educação e processos pedagógicos

Professor orientador: Dr. Made Júnior Miranda

GOIÂNIA-GO

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Helena. Que ingressou neste mundo recentemente e terá muitos desafios e aprendizados pela frente.

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S237e Santos, Fernando Emidio dos

O ensino e o aprendizado da ética no contexto capitalista contemporâneo segundo a perspectiva da teoria Histórico-Cultural / Fernando Emidio dos Santos. -- 2021. 66 f.

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. 62-66.

1. Vigorsky, L. S. - (Lev Semenovich), 1896-1934.
 2. Teoria crítica
 3. Educação - Filosofia
 4. Ética
- I. Miranda, Made Júnior
 - II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 14/10/2021.
 - III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.01 (043)



**O ENSINO E O APRENDIZADO DA ÉTICA NO CONTEXTO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO
SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de outubro de 2021.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás

Prof. Dr. Cláudio Márcio de Araújo / Faculdade de Educação da UnB

Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás

Profª Drª Valdirene Dias de Oliveira / Universidade Estadual de Goiás-Inhumas

AGRADECIMENTOS

É difícil definir a quem agradecer. Isso se deve ao fato de que muitas pessoas colaboraram para que esse trabalho fosse concluído. São muitos nomes e contribuições de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Interessante notar que isso somente corrobora um dos principais aspectos dessa dissertação, que é a nossa característica humana de socializar-se. Não estamos sozinhos, e tudo que fazemos carrega, sempre, a contribuição de outras pessoas.

Contudo, existem quatro pessoas que precisam ser mencionadas. Pessoas que, sem as suas influências, essa dissertação não existiria, literalmente. As duas primeiras são meu pai e minha mãe (Saulo e Marta). Que desde sempre me mostraram o valor, importância e prazer pelo conhecimento e leitura. E que também me proporcionaram os meios para ingressar e concluir o trabalho. A terceira pessoa é meu orientador, Prof. Made. O caminho percorrido se tornou menos difícil graças aos seus comentários precisos, direcionamento perspicaz, empatia e compreensão. Por último, agradeço à minha esposa Thaís. Os sacrifícios que suportou, e ainda suporta, para que eu pudesse ler e escrever são proezas que poucas mulheres suportariam. Exemplo de dedicação, esforço e perseverança.

EPÍGRAFE

“Em tempos de crise, uma boa sociedade se mantém unida. Em vez de fazer pressão para obter mais vantagens, as pessoas tentam se ajudar mutuamente. Uma sociedade na qual os vizinhos são explorados para a obtenção de lucros financeiros em tempos de crise não é uma sociedade boa.”

Michael Sandel

RESUMO

A presente dissertação trata das dificuldades de se constituir um sujeito ético na atualidade. Através de uma pesquisa bibliográfica multidisciplinar, baseada em conceitos relativos à filosofia e à educação, foi possível identificar diversos problemas no ensino e aprendizado da Ética por parte dos sujeitos que estão inseridos na sociedade ocidental contemporânea. Contudo, apesar dos obstáculos constatados, a pesquisa também destaca a relevância da escola neste processo constitutivo humano.

Com suporte na teoria histórico-cultural, os ensinamentos de Vygotsky e seus seguidores permitiram costurar uma linha de raciocínio que vincula a educação, a ética, e a cultura. Neste sentido, é possível estabelecer que o sistema de valores e princípios culturais de uma sociedade são, ao mesmo tempo, influenciados e influenciadores na formação ética de cada indivíduo. Essa dinâmica funciona como um sistema constituidor do sujeito, o qual vai internalizando os valores morais e regras sociais na medida em que o contato com elas ocorre por meio de outros sujeitos.

As conclusões do trabalho demonstram que a formação do pensamento ético está intimamente ligada ao meio em que o indivíduo está inserido. A constituição do raciocínio em termos éticos perpassa um processo complexo, onde ideias de coletividade e humanidade são imprescindíveis. Contudo, dentro da perspectiva contemporânea, os princípios, valores e racionalização predominantes desvirtuam a forma de pensar ética. A perspectiva do sujeito altera-se, partindo de pressupostos individualistas em detrimento de uma racionalidade coletiva. Neste contexto, a escola (como instituição) detém papel essencial como instrumento de transformação desta realidade.

Palavras chave: ética, vygotsky, educação.

ABSTRACT

The present dissertation deals with the difficulties of constituting an ethical subject nowadays. Through a multidisciplinary bibliographic research, based on concepts related to philosophy and education, it was possible to identify several problems in the teaching and learning of Ethics by subjects who are inserted in contemporary western society. However, despite the obstacles found, the research also highlights the importance of the school in this human constitutive process.

Supported by cultural-historical theory, the teachings of Vygotsky and his followers made it possible to sew a line of reasoning that links education, ethics, and culture. In this sense, it is possible to establish that the system of values and cultural principles of a society are, at the same time, influenced and influential in the ethical formation of each individual. This dynamic works as a constitutive system of the subject, which internalizes moral values and social rules as contact with them occurs through other subjects.

The conclusions of the work demonstrate that the formation of ethical thinking is closely linked to the environment in which the individual is inserted. The constitution of reasoning in ethical terms permeates a complex process, where ideas of collectivity and humanity are essential. However, within the contemporary perspective, the prevailing principles, values and rationalization distort the ethical way of thinking. The subject's perspective changes, starting from individualistic assumptions to the detriment of a collective rationality. In this context, the school (as an institution) has an essential role as an instrument for transforming this reality.

Key words: ethic, vygotsky, education.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo I - FILOSOFIA	
1.1 A contribuição da filosofia.....	20
1.2 O que é ética?.....	22
Capítulo II - Teoria histórico-cultural	
2.1 A sociabilidade humana como fundamento da ética.....	29
Capítulo III - EDUCAÇÃO	
3.1 A relação entre ética e educação.....	37
3.2 A contribuição das disciplinas humanas para o conhecimento histórico cultural produzido socialmente para a educação.....	43
3.3 Alguns desafios para a educação e a ética.....	48
Capítulo IV - POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ÉTICO	
4.1 O contexto cultural e as funções superiores.....	61
4.2 Mediação de signos e funções superiores.....	63
4.3 Uma teoria para o desenvolvimento do pensamento ético.....	64
4.4 O papel da escola na constituição ética.....	69
Considerações finais.....	74
Referências bibliográficas.....	77

INTRODUÇÃO

Inicialmente, o trabalho pretendia investigar os princípios e fundamentos dos conceitos de ética e moralidade no mundo contemporâneo. Porém, através e devido à própria concepção epistemológica adotada e linha de pesquisa, o desenvolvimento do estudo direcionou as atividades para outro caminho. A investigação adotou uma perspectiva educacional para compreender melhor os desafios de se construir um sujeito ético no mundo contemporâneo. Uma vez que este processo de aprendizado é contínuo e complexo, permeado por diversos fatores, a constituição de um indivíduo ético é dificultada em razão de diferentes problemas. Sendo assim, a dissertação lançou um olhar sobre o que é a ética, como ela é internalizada pelas pessoas, qual o papel da escola nesse processo, e quais as possíveis consequências geradas pelos fatores objetores ao desenvolvimento ético.

Falar sobre ética é também falar sobre o próprio pensamento. E agir eticamente pressupõe o domínio de certas habilidades cognitivas que vão direcionar a pessoa a atuar de acordo com o bem comum. Ou seja, estão presentes duas atividades humanas intimamente ligadas, mas nem sempre correspondentes. A mente pode imaginar, antecipar e julgar ações sob uma perspectiva de certo ou errado, justo ou injusto, e, ainda assim, a ação diferir do que foi julgado como o “melhor”. Essa contradição que está muito presente no cotidiano de todos sempre despertou grande interesse e curiosidade, o que motivou fortemente a investigação.

E para compreender melhor esta perspectiva da ética, dentro do escopo educacional, foi necessário analisar diferentes assuntos, os quais são ricos, complexos e abrangentes. O recorte dos objetos a serem investigados precisou ser bem delimitado para que não houvesse fuga do tema, o que gerou certa dificuldade. Além de ser necessário explorar muitos assuntos de diferentes áreas, corria-se o risco de ser demasiado raso, ou aprofundar-se desnecessariamente num tema, o que desprivilegiaria a abordagem como um todo. A saída foi trazer o cerne de cada uma das questões mais relevantes ao desenvolvimento ético na perspectiva educacional. Isto significa que o estudo, de maneira geral, analisou o que é a ética; como ocorre a sua internalização; qual a contribuição da educação neste processo; e quais as dificuldades existentes neste processo.

Ao final, ficou claro que a escola possui importante papel na constituição ética do sujeito. Os indivíduos e a escola, estando todos inseridos num determinado contexto cultural e social, são constituídos e constituintes do ambiente em que vivem. O meio atua sobre o sujeito de forma a criar tendências em seu pensamento e comportamento. Devido a isso, o desenvolvimento ético pleno fica prejudicado em razão de problemas como o predomínio cultural de uma mentalidade individualista e uma educação deficitária e utilitarista. Contudo, a pessoa também exerce influência sobre o meio. E, neste ponto, a escola possui grande relevância para o desenvolvimento ético, posto que ela é capaz de municiar o sujeito com as ferramentas necessárias para isso.

Para uma compreensão mais abrangente e aprofundada da ética no contexto sócio-cultural atual, foi preciso, primeiro, entender de onde ela vem. Para isso, a leitura a respeito da filosofia. Os saberes relativos a esta área do conhecimento, onde está inclusa a ética, servem de fundamento para melhor relacionar os conceitos de ética e moralidade com o mundo, a sociedade e a educação.

Para uma construção coerente do presente trabalho, julgamos ser interessante levantar alguns questionamentos. A partir de dois questionamentos, os quais estão diretamente conectados, dar-se-á início ao desenrolar de uma série de perguntas subsequentes que conduzirão o desenvolvimento da dissertação. O ser humano é um ser social por natureza ou a sua convivência coletiva é uma construção cultural? No atual estágio evolutivo, tecnológico, cultural e social no qual estamos inseridos é possível pensar coletivamente?

O objetivo das questões é possibilitar um estímulo à reflexão prévia sobre os conteúdos apresentados nesta dissertação. Esta abordagem se justifica pela própria natureza do presente texto, uma vez que o tema central gira em torno da formação ética dos indivíduos dentro do contexto coletivo e social. E como se verá logo no primeiro capítulo, filosofia e ética estão intimamente ligadas à ideia de questionamentos. Fazer perguntas corresponde a uma atividade essencial da filosofia. Sócrates, ao desenvolver o método baseado em indagações, a chamada maiêutica, defendia que o melhor caminho para alguém conhecer um assunto e adquirir conhecimento era através de si mesmo e por meio de questionamentos.

Segundo o filósofo, a maiêutica, de certa forma, conduz o interlocutor ao conhecimento, à verdade (CHAUÍ, 2002). De maneira simplificada podemos sintetizar a referida técnica como um diálogo. Nesta interação o sujeito A, através de sucessivas perguntas, procura fazer com que seu interlocutor (sujeito B) consiga encontrar “o caminho” para as respostas por seus próprios pensamentos.

Quando Sócrates põe-se a dialogar com alguém, ou seja, quando está investigando este ou aquele conceito (...) ele simplesmente procura estimular o interesse pela busca pelo conhecimento. (...) Fazendo isso ele coloca em marcha seu método. Chauí (2002) divide este último em duas partes. A primeira parte (...) o filósofo encoraja o interlocutor a filosofar, quer dizer, convida-o a buscar a verdade. (...) A segunda chama-se indagação; nela, nosso filósofo, perguntando, analisando as respostas e tornando a perguntar, procura, juntamente com o interlocutor, uma definição do objeto estudado. (Catalani e Velasco, 2014, p. 03)

A adoção desta técnica é relevante porque ela serve como uma analogia interessante, pois, ela dialoga fortemente com os temas investigados, trazendo em si, implicitamente, aspectos que são inerentes aos objetos de estudo. Especificamente, estamos falando da atividade de fazer perguntas, a capacidade socializadora do homem, e de construir uma cultura. Num diálogo como o de Sócrates, estão presentes os três elementos mencionados. Para que um sujeito possa adquirir conhecimento ele precisa se relacionar com outro (sociabilidade). Além disso, a troca de informações é construída dentro de um determinado contexto e mediada por um conjunto de símbolos e regras (cultura). Por último, a busca pelo saber se dá através de questionamentos (as perguntas).

Assim, ao longo da pesquisa foi possível identificar diversas indagações relevantes ao tema. Qual a contribuição da filosofia para o ser humano? O que é ética? Como ela é ensinada/aprendida? É necessário discutir valores éticos e morais? Valores morais e éticos são ensinados em casa ou na escola? Qual a relação da ética com a cultura? Quais as dificuldades enfrentadas para a construção de um sujeito ético? É possível conciliar o raciocínio ético na sociedade contemporânea? Estes são apenas exemplos de perguntas que foram levantadas no decorrer da pesquisa, às quais serão discutidas no trabalho. O objetivo aqui, na verdade, é justamente não esgotar as indagações de imediato, mas levá-las e incentivar o pensamento do leitor. Tais perguntas direcionam aos objetivos da investigação

Qual o método da pesquisa?

Feitas tais observações, convém neste momento comentar a respeito da raiz epistemológica adotada para desenvolver a investigação. Os fundamentos da concepção dialética de Marx fornecem uma matriz de pensamento rica e complexa capaz de avaliar situações e fenômenos sociais, à qual é extremamente pertinente para os fins propostos.

Ao tratar dessa corrente de pensamento, Mesquita, Carneiro e Afonso sintetizam bem alguns dos principais aspectos que serão abordados a seguir. Eles dizem que “viver significa estabelecer relações com outros homens e com a natureza por meio do trabalho em determinadas condições” (...), onde “pressupõe-se a produção das condições materiais de existência humana como histórica porque difere no tempo” (MESQUITA, CARNEIRO, AFONSO, 2017, p. 62).

É possível perceber que o trecho acima nos direciona para a sociabilidade humana e a cultura. Ademais, a história e a evolução humana consideradas em conjunto com as condições materiais e objetivas de cada sociedade são também pontos extremamente relevantes. Tal entendimento é muito importante uma vez que a pesquisa trata de conceitos e relações propriamente humanas. Portanto, é imprescindível compreender que a perspectiva materialista dialética confere papel nuclear à historicidade das relações sociais.

A tarefa de estabelecer uma relação entre a ética, cultura, educação e sociedade foi possível graças às contribuições do marxismo para as ciências e o pensamento. Todos estes fatores estão vinculados numa rede complexa que constitui e atua nos indivíduos para sua formação ética e moral. Marilena Chaui (CHAUÍ, 1996, p. 275), inclusive, vai dizer que “as primeiras instituições sociais são econômicas”. Dentro da perspectiva do trabalho, esta aparente simples frase contém uma enorme quantidade de informações.

Ao escrever “as primeiras instituições sociais” ela indica, basicamente, dois aspectos, o histórico e o social. Pois, foi graças ao convívio humano organizado em sociedade que foram criadas diversas instituições. Ou seja, a vida coletiva exigiu do homem a elaboração de mecanismos socialmente compartilhados capazes de

regular várias dimensões da existência do indivíduo. Ademais, se existiram “as primeiras”, é possível deduzir que outras vieram depois, surgindo diferentes instituições ao longo da história (por isso o caráter histórico).

Cabe ainda ressaltar o termo “são econômicas”. Ele exprime a ideia de que as instituições criadas, desde a primeira, possuem elementos fundantes que se baseiam numa lógica racional e de produção. A título exemplificativo, pode-se citar a instituição familiar. A família, nos seus primórdios, possuía uma divisão de tarefas e atividades já baseada no melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

Analisando essa divisão sob um ponto de vista biológico e evolutivo, pode-se afirmar que os homens eram responsáveis pela caça, atividade que exigia um consumo energético alto e também muito perigosa. Muitas das vezes, poderia até ceifar a vida do sujeito. Portanto, para aumentar as chances de preservação da espécie tais atividades ficavam a cargo do homem. Contudo, para as mulheres eram destinadas a atividades com menor risco de morte e que demandavam menos gasto energético. Sendo assim, uma vez que era a mulher que gerava e carregava a prole, aumentava-se a chance de sobrevivência do grupo. Caso contrário, se não houvesse tal divisão, e as mulheres grávidas se ocupassem de atividades como a caça, corria-se um maior risco de perda dos filhos e conseqüentemente das gerações futuras. Vale destacar que esse raciocínio evidencia uma perspectiva puramente biológica e evolutiva, porém, não serve como parâmetro nos tempos contemporâneos. Mas é relevante posto que demonstra como a perspectiva dialética é rica.

Dessa forma, nota-se que o materialismo dialético cumpre o papel a que se destina na investigação, pois deposita grande relevância ao trabalho, a sociabilidade e historicidade das relações humanas.

Ainda, a respeito das instituições, é importante estabelecer que, para mantê-las, o grupo social cria ideias e sentimentos, valores e símbolos aceitos por todos e que justificam ou legitimam as organizações assim criadas. No contexto do trabalho, veremos que tudo aquilo que é criado pelo homem é justamente o que forma a base constituinte das pessoas. Portanto, para a análise de uma malha de relações ricas e complexas é imprescindível uma matriz teórica adequada.

Para cumprir a meta estabelecida (ironicamente utiliza-se um termo típico do discurso capitalista) a discussão e desenvolvimento da dissertação se apóia em autores de livros e artigos que bebem de fontes epistemológicas semelhantes. É possível citar, por exemplo, Lev Vygostky, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Jurgen Habermas e Marilena Chauí. Mas o que possuem em comum estes autores e a autora? Quais os vínculos existentes nas diferentes ideias propostas por todos?

A resposta para essas questões evidencia o processo de desenvolvimento do trabalho. Após estabelecer qual a metodologia e os objetivos, iniciou-se a leitura de obras que tratam de filosofia e educação. Através delas foi criada uma linha mestra de raciocínio que perpassou pela ética, aprendizado, educação e capitalismo.

Num primeiro momento foi necessário tratar da ética e sua relação com a filosofia para estabelecer as bases sobre as quais a dissertação é construída. Sendo assim, foi relevante trazer quais as contribuições da filosofia (campo do saber onde a ética se situa) para o homem e para a educação. No passo seguinte foi preciso compreender melhor o que é a ética, trazendo seus objetivos, conceituando-a e, principalmente, diferenciando-a da moral.

Após estabelecer os fundamentos do estudo, partiu-se para a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem. Para isso, os ensinamentos de Vygotsky e seus colaboradores trouxeram grandes elucidações ao tema. Entender os fundamentos da teoria histórico-cultural permitiu a costura da ética com a educação. Aqui foi importante estabelecer o papel da cultura e da capacidade de socialização dos indivíduos na sua constituição.

Com a teoria histórico-cultural em mente, passou-se a discussão para a escola. Ao verificar os objetivos e finalidades educacionais foi possível identificar alguns desafios no desenvolvimento ético e moral no mundo contemporâneo, pois existe uma estreita relação entre o aprendizado da ética e o contexto sócio-cultural predominante - o qual exerce grande influência sobre a educação.

Uma vez que os desafios foram abordados, passou-se a identificar quais as possíveis consequências para o desenvolvimento ético. Neste momento da investigação, foi analisada uma importante teoria a respeito do desenvolvimento

ético e como ele fica prejudicado devido à interferência de diferentes problemas. Para a compreensão deste capítulo foi preciso retornar aos ensinamentos de Vygotsky, especialmente sobre as funções mentais superiores, para clarear como a ética é afetada.

Por derradeiro, trouxemos uma perspectiva de como as dificuldades podem ser combatidas dentro do contexto apresentado, atribuindo à escola papel relevante para essa tarefa.

Capítulo I - Filosofia

1.1- A contribuição da filosofia

O presente capítulo aborda uma perspectiva da Filosofia como um modo específico de ser do indivíduo. Ou seja, uma maneira peculiar de postura perante o mundo. Entretanto, o ponto de vista adotado difere do senso comum, aquele que atribui ao termo a acepção de “filosofia de vida”. Portanto, a perspectiva do trabalho se distancia daquela em que se estabelece diferentes princípios e ideais que formam um conjunto de regras e disposições norteadoras do pensamento e comportamento do indivíduo.

O sentido assumido nesta dissertação provém da compreensão adotada por Marilena Chauí. A autora explica que adotar uma postura filosófica seria tomar uma postura questionadora. Dentro da perspectiva da dissertação, pode-se resumir esta afirmação, ainda que simplificada, como a predisposição de um indivíduo para contestar tudo aquilo que vê, sente e pensa. Algo que ela chama de “atitude filosófica”. Portanto, a atitude filosófica consiste no sujeito lançar um olhar distanciado sobre as suas ideias, sentimentos e crenças, tanto próprias quanto as dispostas ao seu redor, opondo-se a elas inicialmente, e posteriormente procurando compreendê-las. Assim, a postura filosófica faz o indivíduo “não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. (CHAUÍ, 1996, p. 12).

Aprofundando um pouco mais neste tema, ela afirma que essa postura crítica é composta a partir de duas características próprias, sendo que a primeira se perfaz a partir de uma dimensão negativa, e a segunda uma dimensão positiva. O atributo negativo da atitude filosófica corresponde ao sujeito negar o senso comum, os fatos, as ideias, os pré-conceitos e pré-juízos. Ou seja, contestar tudo o que está estabelecido. De outra parte, o atributo positivo compreende a formulação de questionamentos elementares sobre um objeto de observação. Ela sintetiza estes questionamentos nas perguntas: O que é? Por que é? Como é?

Dessa forma, após um sujeito contestar um fato, um conceito ou um valor, deverá no momento seguinte avaliar o que o fato, conceito ou valor é. Em outras palavras, a atitude filosófica indaga qual é a natureza e a significação de alguma

coisa. Também pergunta qual é a estrutura e as relações que constituem o fato, conceito ou valor. E questiona qual a razão do objeto existir da maneira como ele existe (CHAUI, 1996).

Todo o processo dirige-se, fundamentalmente, para uma reflexão a respeito do próprio pensamento humano. Ela (a reflexão) se constitui através de um movimento duplo, onde, inicialmente, as indagações miram o mundo que nos rodeia. Mas, também, questionam o próprio pensamento. Daí a palavra “reflexão”, a qual significa um movimento de retorno para si. Este aspecto é extremamente relevante pois aponta para o passo seguinte da caminhada.

Veja bem. Se a postura filosófica procura questionar os fatos, as ideias e os valores, isso significa que a própria cultura é questionada. Neste sentido, a cultura é entendida como o conjunto de criações humanas, histórica e coletivamente compartilhadas através do tempo e da linguagem (CHAUI, 1996). A partir desta perspectiva, portanto, é possível afirmar que as indagações filosóficas podem abarcar todos os aspectos da vida, sejam os acontecimentos hodiernos, as ideias predominantes, os valores sociais, aquilo que é visto como bom ou ruim, justo ou injusto. Martins e Neves (MARTINS e NEVES, 2013), ao citarem a compreensão de cultura por parte de Gramsci, afirmam que a cultura seria a maneira como uma sociedade, durante o seu desenvolvimento histórico, vive, pensa e opera. Ou seja, o seu modo de ser e viver.

Neste mesmo sentido, Martins e Rabatini (2013, p. 348), ao analisarem a cultura sob o ponto de vista de Vygotsky, relacionam o conceito aos aspectos sociais e históricos do homem, constituindo-se como um produto da sua atividade:

Sob a lógica do princípio evolutivo, a socialidade animal é substrato da socialidade humana, assim como a natureza é substrato e a condição de emergência da cultura. No entanto, a socialidade não é dada pela natureza, mas concretizada pelo homem, à medida que este último cria suas condições de existência material, expressas em produções culturais. Logo, para Vigotski, a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem.

Dessa maneira, fica clara a definição de cultura como algo coletivo e compartilhado, elemento constituidor e constituinte do ser humano. Neste momento pode-se retornar a um dos questionamentos iniciais da dissertação, perguntando qual seria uma importante contribuição da filosofia para o ser humano? Ao

relacionarmos a concepção de cultura com a postura filosófica mencionada, estabelece-se um importante aspecto da ética.

A filosofia estimula a predisposição às indagações, ela instrumentaliza o sujeito com o espírito questionador. Ela faz com que o sujeito fique tendencioso a não aceitar de maneira imediata e absoluta o mundo que o rodeia, e conseqüentemente, a própria cultura. E mais ainda, além da rejeição passiva das ideias, desperta no sujeito um engajamento sobre o objeto para que este seja analisado e compreendido. A filosofia inflama a pessoa em buscar os “porques”.

1.2 O que é Ética?

Após compreender essa importante contribuição da filosofia para o homem, convém relacionar essa ideia com a ética, pois, é justamente o exercício questionador acima disposto que a caracteriza.

Iniciando o próximo passo da investigação, é pertinente estabelecer os limites que determinam a concepção de ética e moralidade para os fins propostos. Neste momento, questiona-se: O que é a ética? Qual a diferença entre ética e moral?

O florescer e manutenção de uma comunidade humana organizada demanda que os seus integrantes permaneçam, no mínimo, em relativa harmonia. Ao longo do tempo as sociedades foram desenvolvendo meios e instrumentos que possibilitaram uma ordem social cada vez mais estável e complexa. Este processo adaptativo era - e ainda é - absolutamente necessário para a estabilidade do grupo, uma vez que os conflitos surgem inevitavelmente. Uma das conseqüências deste comportamento humano foi a criação de sistemas de regras de comportamento. Uma teia de normas, valores e preceitos que devem ser seguidos e que possuem papel importante na harmonização das relações entre os indivíduos. Nessa esteira, Pissara e Fabbrini (apud LIUTI e MORAES, 2007, p. 102) argumentam que:

Primeiro, os homens descobriram suas diferenças individuais. Depois, notaram ser impossível fundar sobre essas diferenças suas normas de conduta. E foi assim que chegaram a descobrir a necessidade de buscar um princípio que ficasse acima dessas diferenças. Dessa forma, a noção de justiça surgiu da necessidade de instaurar normas capazes não apenas de fixar limites do uso da força e do exercício do poder, como também de restabelecer o equilíbrio nas relações entre pessoas.

Todo agrupamento humano, passado ou presente, possui em maior ou menor grau, uma série de regras e princípios que guiam as ações dos indivíduos, sejam essas normas de cunho religioso, hierárquico, legais ou morais. Ou seja, as sociedades ao redor do mundo, de uma maneira ou de outra, criaram e desenvolveram códigos de conduta e parâmetros comportamentais de forma a possibilitar uma convivência com menos embates e disputas.

Não é demais repisar que essa dinâmica social e cultural se constitui através de um processo contínuo, atuando em diferentes momentos históricos e em distintos agrupamentos humanos.

Para não fugir aos limites estabelecidos neste trabalho, quais sejam, capturar apenas os aspectos nevrálgicos de cada tema, a investigação foi feita sobre um grupo específico destas normas, as regras e preceitos ligados à ética e moral. Chega-se, então, ao ponto em que é preciso deixar bem clara a distinção entre os dois termos, pois, embora haja diferenças significativas, ambos são frequentemente utilizados como sinônimos no cotidiano. Adota-se uma concepção que é compartilhada por diferentes (e influentes) filósofos, tanto clássicos como contemporâneos, tais como Sócrates, Sánchez Vázquez e Chaui.

Pode-se entender que as determinações sociais, ou seja, as normas, regras e preceitos relacionados ao comportamento do sujeito, são justamente aquilo que chamamos de *moral*. Por outro lado, a *ética* seria o julgamento que se faz a respeito da moral. Em outras palavras, a ética seria as avaliações, as críticas, os juízos de valor que tecemos a respeito da moral (regras e determinações sociais). Sobre a moral, Chaui (1996, p. 339) afirma que “Toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros.”

A moral, então, se traduz como as condutas tidas como exemplares aos indivíduos, os comportamentos e as ações que regem e norteiam nosso modo de pensar e agir. Por consequência, seriam também as regras que a sociedade elege como aquelas que são interessantes e benéficas para uma convivência coletiva saudável.

Por outro lado, a ética, segundo Figueiredo:

pode ser entendida como uma ciência da reta ordenação dos atos humanos desde os últimos princípios da razão. Estamos, portanto, diante de uma ciência prática, que trata de atos práticos. (...)

Dessa concepção e do entendimento de que ações humanas podem ser abordadas por uma perspectiva psicológica, biológica ou filosófica, deduz-se que a “ética” se ocupa da reflexão filosófica relativa à conduta humana sob o prisma dos valores morais. Ela vai examinar a natureza dos valores morais e a possibilidade de justificar seu uso na apreciação e na orientação das nossas ações (...). (Figueiredo, 2008, p. 4)

Por último, de maneira a concluir o raciocínio, Delari Junior (2013, p. 46) vai ao encontro destas ideias ao estabelecer que:

O pensador marxista Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) faz distinção conceitual entre “ética” e “moral”. A ética seria o discurso crítico-filosófico sobre a ação moral e os valores que a orientam. A ação propriamente moral, por sua vez, segundo tal autor, seria a que remete às suas consequências boas ou ruins para a nossa vida e da coletividade. Assim, o adjetivo “ético” será aqui utilizado como “relativo aos valores morais” e aos “juízos” formulados na/para a orientação de nossa atividade vital no interior de relações com outras pessoas. Portanto, quando falarmos de “ética” não nos referiremos a padrões de conduta formalizados em “códigos de ética profissional” ou exigências de “comitês de ética em pesquisa com seres humanos ou animais”.

Portanto, uma vez estabelecida a distinção, já é possível compreender melhor o que vem a ser a ética. Porém, para uma compreensão mais clara e contextualizada, resta ainda determinar sua relevância dentro do escopo educacional e do trabalho.

Conforme o exposto, a ética se constitui como um processo, um exercício exploratório e ponderativo a respeito das regras sociais e culturais. São juízos reflexivos a respeito de uma norma, ideia ou princípio. Os juízos feitos pelas pessoas podem ser separados em duas espécies, os juízos de fato e de valor (CHAUI, 1996, p. 335). Juízos de fato são constatações a respeito de acontecimentos, eles “dizem o que as coisas são, como são e porque são.” Portanto, compreendem a descrição de acontecimentos, narrando as ocorrências objetivamente e com neutralidade.

Os juízos de valor - como o próprio nome indica - carregam em si elementos valorativos. Significa dizer que:

Juízos de valor avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. (...) Os Juízos éticos de valor nos dizem o que são o bem, o mal, a felicidade. Os juízos éticos normativos nos dizem que sentimentos, intenções, atos e comportamentos

devemos ter ou fazer para alcançarmos o bem e a felicidade... Enunciam também que atos, sentimentos, intenções e comportamentos são condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral. (Chauí, 1996, p. 336)

Entender a diferença entre ambos permite identificar seus elementos estruturais, os quais trazem importantes relações para a investigação. Juízos de fato possuem como parâmetros e substância a própria Natureza. Eles são proferidos tipicamente em relação a fenômenos, acontecimentos e processos ocorridos na natureza, os quais existem por si só, autônomos em relação ao ser humano. Por exemplo, a ocorrência de uma chuva pode ser observada e compreendida por uma pessoa qualquer. Este indivíduo, enquanto observa o fenômeno natural (que ocorre independente do homem), poderia manifestar um pensamento dizendo que “a chuva cai” ou “está chovendo”. Essa constatação é um juízo de fato.

Em contrapartida, os Juízos de valor dependem da cultura. Eles existem porque os indivíduos atribuem características e valores aos fatos e acontecimentos. Utilizando o mesmo caso acima narrado, se a pessoa que observa a chuva expressar frases como “a chuva que cai é boa para a plantação” ou “que bela chuva nesta tarde”, estaremos diante de um juízo de valor. É possível notar que os juízos de valor trazem características e conotações que ultrapassam a mera descrição dos eventos, carregando em si concepções dependentes de um conhecimento prévio originado na cultura. Assim, (CHAUI, 1996, p. 336) “a cultura nasce da maneira como os seres humanos interpretam-se a si mesmos e as suas relações com a Natureza, acrescentando-lhe sentidos novos, intervindo nela, alterando-a através do trabalho e da técnica, dando-lhe valores.”

Essa mesma lógica é observada nas avaliações de natureza ética, o que significa que os juízos éticos terão como parâmetros e substância a própria cultura. Posto de outra maneira, significa dizer que as regras, valores e concepções culturais, enquanto objeto de análise por parte de um indivíduo, serão por ele escrutinadas baseadas nas concepções culturais que assimilou durante a vida.

Mas não é só. Pois, além de os valores éticos e juízos se originarem culturalmente, é relevante destacar que a sociedade procura manter os padrões morais estabelecidos. Um mecanismo essencial para garantir a continuidade das normas e valores inalterados através do tempo e das gerações, é a sua naturalização. As sociedades possuem a tendência de tornar muitos de seus

comportamentos e regras como se fossem naturais, ou seja, despojados de sua gênese coletiva, cultural.

Sabe-se que as regras, normas, valores e preceitos culturalmente compartilhados possuem, fundamentalmente, o objetivo de pacificação e manutenção social. Cada grupo humano, ao longo do tempo e de acordo com a sua realidade objetiva e material, acaba elegendo quais são os comportamentos e virtudes que são considerados benéficos ou maléficos. Cada sujeito, integrante do corpo social, dotado da racionalidade humana, precisa internalizar quais são as condutas, modo de ser e pensar (ou seja, a cultura) que auxiliam na preservação do próprio corpo coletivo.

De tudo que fora exposto é importante resumir e destacar neste momento dois elementos essenciais para a construção de um sujeito ético, quais sejam, o elemento *coletivo* e o *reflexivo*.

Pois bem, chama-se a atenção para o caráter coletivo devido à sua relevância na construção dos sistemas de morais, os quais visam não somente a conservação, mas também a evolução social. Ademais, a cultura está intimamente ligada às necessidades dos grupos humanos, local onde ela se constitui nas interações comunitárias.

O segundo elemento se refere ao exercício ético, que se concretiza através do pensamento analítico e crítico sobre as regras morais. O indivíduo que pensa eticamente precisa raciocinar ponderadamente a respeito de um objeto. Ou seja, ele necessita de uma série de habilidades cognitivas tais como capacidade de observação, identificação, estruturação, separação, abstração, racionalização, comparação, sintetização, análise e crítica. E é claro, não é tarefa fácil.

Neste sentido, Marilena Chaui apresenta os pressupostos necessários para que o ser humano seja capaz de agir eticamente. Segundo a autora, o indivíduo precisa preencher algumas condições para atuar conforme a ética, quais sejam:

Ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele; ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis; ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da

ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas; ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta. (CHAUI, p. 337-338).

E conclui, logo após, afirmando que o campo ético é constituído, portanto, por três pólos que se relacionam. De um lado o sujeito moral, aquele que pensa e atua. De outro, os valores e virtudes morais, às quais determinam os comportamentos. E por último, os meios para que o sujeito consiga realizar os fins almejados.

Conclui-se, portanto, que agir eticamente demanda do indivíduo muito mais do que avaliar o que é certo ou errado. O contexto social e cultural possui papel extremamente relevante. Além disso, as habilidades mentais também terão papel fundamental no exercício ético. O processo se constitui de forma complexa, perfazendo-se mediante instrumentos cognitivos e condições do ambiente diversas, sendo que, muitos dos seus elementos essenciais independem do próprio sujeito.

Capítulo II - Teoria histórico-cultural

2.1 A sociabilidade humana como fundamento da ética

De início, pode-se estabelecer uma pergunta simples. O ser humano é um ser social por natureza ou a sua convivência coletiva é uma construção cultural? A resposta da pergunta, considerando o que já foi exposto até aqui (e até mesmo o título do capítulo), parece simples e fácil de ser respondida. Contudo, interessa à investigação mais do que a resposta em si, pois compreender os fundamentos e elementos da resposta são essenciais. Existe, naturalmente, uma espécie de sociabilidade animal. Além do ser humano, outros animais também possuem o comportamento de reunirem-se em grupo. Contudo, a sociabilidade humana carrega certas peculiaridades. Nos dizeres de Sirgado (SIRGADO, 2000, p. 54):

(...) contrariamente ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la. Estas formas circunscrevem o campo do que entendemos por organização social ou sociedade. O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de

sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais.

Ou seja, a habilidade de socialização, embora natural e comum a muitas outras espécies, adquire um novo aspecto quando exercida pelo homem. Isso porque, ao contrário de outros animais, o ser humano é capaz de criar cultura e de modificar o seu ambiente – e conseqüentemente, as suas condições materiais de vida. Essa característica, com a passagem do tempo, altera as formas de organização humana, e também, o próprio meio ambiente em que vive. O homem, portanto, cria novas demandas sociais, necessitando se adaptar constantemente às novas exigências, condições e objetos produzidos. O resultado desse processo é que transformam-se o próprio homem e também a constituição da personalidade. Mello (MELLO, 2004, p. 138) enriquece a discussão com os seguintes dizeres:

Ao construir esse conjunto de objetos que constituem a cultura humana, os homens foram criando aptidões, habilidades e capacidades humanas necessárias à sua utilização e tais habilidades foram ficando como se estivessem cristalizadas - encarnadas - nesses objetos da cultura. Assim, cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da história e que são, portanto, modificadas a cada nova geração, com o aperfeiçoamento de objetos já existentes e com a criação de novos. Ao aprender a utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada novo ser humano reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura que tem acesso.

Sendo assim, a forma humana de se relacionar está diretamente conectada ao seu meio, pois um exerce influência sobre o outro mutuamente. Com isso em mente, fica mais fácil entender melhor o significado do social e da cultura na teoria histórico-cultural. Sobre este tema, é essencial reportar aos ensinamentos de Vygotsky. Naquilo que pertine ao trabalho, é salutar destacar dois elementos. Primeiro, que o conjunto das condições em que o sujeito está inserido possui grande relevância na formação da sua personalidade. Muito embora, também seja relevante destacar que as circunstâncias ambientais (sociais, materiais e culturais) não irão, necessariamente e de forma irremediável, determinar em caráter absoluto a sua maneira de agir. Mas, definitivamente, terão papel significativo na construção do ser humano (VIGOTSKI, 1929).

O segundo ponto é que os comportamentos e as ações que os sujeitos tomam e carregam em si, têm uma origem social. Ou seja, as atitudes e os

pensamentos de um determinado indivíduo, antes de serem parte da sua constituição mental, foram primeiro atitudes e pensamentos socialmente compartilhados. Isto significa dizer que as regras e normas coletivamente determinadas e socializadas, também seguem o mesmo raciocínio. Antes de serem internalizadas por um indivíduo, foram uma ideia (uma noção) presente no ambiente externo – ou seja, um conteúdo (ou um pensamento... um conceito) inicialmente alheio ao indivíduo. Neste sentido, Vygotsky dizia que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VYGOTSKY, 1929).

Posto de outra forma, pode-se afirmar que a maneira do sujeito ser e de se comportar é resultado da internalização de conceitos aprendidos com seus semelhantes. Uma vez que uma pessoa conhece um fato, tem contato com um tipo de pensamento ou uma forma de agir, ela transfere para seu sistema cognitivo tudo o que foi vivenciado. Sendo assim, “à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com que vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade” (MELLO, 2004, p. 138).

Tudo isso implica afirmar que as ações humanas ligadas à avaliação e escolha de comportamentos morais ou imorais por parte do sujeito, são aprendidas e desenvolvidas no seio da coletividade e socialização. Essa conclusão vai ao encontro do que afirma Sirgado (2000, p. 62), quando diz:

(...) a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu *modo de vida* próprio, o qual reflete mais precisamente o *que eles são*. Existe uma estreita interdependência entre o modo *de ser* dos homens (sua essência), seus modos de *produção* (condições de produção) e o tipo de *relações sociais* que deles decorrem (...) grifo no original.

A constituição de cada sujeito, portanto, se dá socialmente e de maneira única. As relações havidas entre as pessoas, as instituições, regras, etc são elementos preponderantes na formação do ser humano (e também da sua personalidade). As experiências vivenciadas são fundamentais para (MELLO, 2004, p. 139):

(...) o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta -, a experiência individual - que deixa suas marcas na cultura e na história humana - e a experiência humana - a herança social

pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não-material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então.

Isso nos leva a concluir que as concepções éticas e morais dos indivíduos também seguem a mesma dinâmica. Essa perspectiva é importante porque reforça a relevância dos aspectos social e cultural na formação do pensamento ético.

Quando se fala de cultura, existem diferentes acepções para o termo. O próprio Vygotsky, sendo citado por Sirgado, definiu a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (apud SIRGADO, 2000, p. 54). Este último, ainda enquanto tratava da perspectiva de Vygotsky sobre a cultura sintetiza que:

Ao distinguir entre produto da “vida social” e produto da “atividade social”, levando-se em conta a matriz teórica em que o autor se situa, podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. (SIRGADO, 2000, p. 54)

Portanto, para a teoria histórico-cultural, a noção de cultura está muito ligada à totalidade das criações humanas, sejam materiais ou imateriais, e também à ideia de transformação, para a constituição do sujeito. Neste sentido (MELLO, 2004, p. 137):

Quando falamos de cultura, queremos dizer tudo o que os seres humanos vieram criando ao longo da história: tanto coisas materiais como não-materiais. (...) As coisas não-materiais formam um conjunto (...) extenso constituído pelos hábitos e costumes de um povo, pela língua, pelos conhecimentos, pelas artes, pelas idéias... Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é.

Ou seja, para a teoria histórico-cultural, a cultura apresenta-se como importante elemento transformador do sujeito. Ela seria muito mais do que aquilo que o circunda socialmente. A cultura configura-se como o corpo estrutural que compreende as ideias, o conhecimento, as instituições, os valores, etc que vão além do tempo presente. Ela carrega em si também a história destes elementos e do

homem, ultrapassando essa concepção de algo local e/ou regional, tornando-se mais que isso, constituindo-se como um traço da **totalidade** do homem na sua evolução no tempo (MARTINS e RABATINI, 2011).

Apesar de concordar na totalidade com a concepção exposta, é interessante adotar um ponto de vista que adiciona uma nova camada ao conceito de cultura. Como a investigação está calcada no aprendizado da ética, a adoção de uma perspectiva da palavra cultura um pouco diferente faz sentido dentro de um dos objetivos do texto, qual seja, discutir algumas das dificuldades do desenvolvimento ético.

Importante ressaltar que, a noção a seguir exposta de cultura não nega nem contradiz a perspectiva de Vygotsky, ela apenas acrescenta um novo olhar que é relevante ao trabalho. Sendo assim, citamos Laraia (LARAIA, 2001) que, ao discutir uma leitura antropológica da palavra cultura, nos traz a acepção utilizada por Meggers. Esta última inclui no conceito de cultura um aspecto de caráter adaptativo, e assim, a define como um conjunto de:

sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (apud LARAIA, 2001, p. 59)

A perspectiva de Laraia traduz uma espécie de adaptação do sujeito aos padrões estabelecidos. Essa aparente dissonância com a teoria histórico-cultural é proposital porque aponta para um aspecto extremamente importante do trabalho, qual seja, a ideia de que alguns elementos culturais possuem o objetivo da conformação do sujeito. Isto porque o homem cria e transforma (a si também) as condições ambientais que ele mesmo produz. Mas ao mesmo tempo, essa mesma cultura também pode servir como ferramenta de dominação. Ela pode ser utilizada como um instrumento para adequar o comportamento humano a certos padrões. A título exemplificativo, temos as regras morais, às quais determinam (em um dado contexto) quais comportamentos são benéficos ou não.

A respeito deste ponto, Laraia cita Betty Meggers para argumentar que “A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social

diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura” (LARAIA, 2001, p. 60). Ou seja, os sistemas de valores, normas e relacionamentos (e suas relações), os quais compõem e perpassam todo o corpo social, constituem tudo aquilo (a cultura, portanto) que é passível dos indivíduos internalizarem. Portanto, podemos incluir aqui conceitos relativos à ética e moralidade.

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, Laraia vai dizer que “os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc” (LARAIA, 2001, p. 60). Ora, a cultura, então, apresenta-se como algo complexo e fundamental para o convívio social humano. Sendo este conjunto histórico de conhecimento, adaptações e condições sociais e materiais, ela acaba fornecendo ao grupo quais os objetivos da coletividade, influencia o pensamento individual e coletivo, e tanto pode moldar os processos de formação dos indivíduos, quanto transformá-los (MAIA, 2002).

Laraia, citando Ruth Benedict, escreve que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (apud LARAIA, 2001, p. 67). Neste sentido, é possível estabelecer que as avaliações e críticas (ética), em relação aos comportamentos e normas (cultura e moral), são feitas por “filtros” que o indivíduo internalizou os quais são socialmente compartilhados pela cultura e aprendidos. O mencionado autor, na mesma obra, ainda diz: “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”.

Dentro desta perspectiva, cientes da essencialidade do social e cultura na formação e desenvolvimento do homem, podemos afirmar que o desenvolvimento ético é totalmente dependente da cultura e das interações sociais. A constituição ética do indivíduo, está ancorada em tudo aquilo que ele aprende e vivencia em sociedade. Ao falar sobre a dinâmica de como aprendemos, Mello (MELLO, 2004, p. 138) afirma que “o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado.”

Assim, a constituição e desenvolvimento da ética pelo sujeito - ou seja, o raciocínio ponderativo sobre a moral - se fazem com a apropriação da cultura e através das relações sociais. Sabendo, então, o que é a ética e como ela é aprendida, cabe agora estabelecer a relação com a educação. Isto porque a escola possui importante papel na formação das pessoas, especialmente se consideramos que, uma de suas funções, é a transmissão do conhecimento e cultura criados pelo homem. É o que se verá a seguir.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO

3.1 A relação entre ética e Educação

Uma vez que foram estabelecidas algumas premissas a respeito da ética, cabe agora relacioná-las com a educação. Como visto, a ética está intimamente ligada a uma determinada maneira de pensar - na verdade, um exercício reflexivo que pode ser compreendido como uma habilidade cognitiva -, muito importante na constituição de cidadãos. No entanto, essas afirmações, por si só, não elucidam o que é preciso considerar nas investigações deste trabalho. Para tanto, é necessário discorrer um pouco a respeito do fenômeno humano chamado “educação”.

Qualifica-se a educação como um ato “humano” por ser, de fato, algo exclusivo do homem. Na natureza os outros animais se relacionam com o ambiente se adaptando a ele. Ao contrário, o ser humano transforma a natureza para que ela se adapte a ele. Essa adaptação é feita através do trabalho, uma atividade - também diferenciadora do ser humano em relação aos outros animais - caracterizada pela antecipação da finalidade almejada pelo agente. Ou seja, mentalmente o promotor da ação já antecipa os objetivos antes de iniciar as atividades que irão culminar nos resultados pretendidos (SAVIANI, 2011).

Sendo assim, o trabalho “é, pois, uma ação intencional. 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 um mundo humano (o mundo da cultura)” (IDEM, 2011, p. 11). A produção do mundo humano é, portanto, idealizada mentalmente num primeiro momento, e, posteriormente, concretizada através das ações de alteração do mundo natural. Isso mostra que a existência do ambiente em que o sujeito está inserido foi pensada e idealizada, isto é, representada em sua mente antes de realmente estabelecer-se no plano material e concreto. A respeito deste processo que envolve ideação e produção, Saviani nos diz que:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa

palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2011, p. 11)

Sem a pretensão de aprofundar na vastidão e complexidade de conceituar ou analisar a educação, cabe, resumidamente, mencionar a respeito dos objetos de sua preocupação.

O processo educativo corresponde a determinados tipos de atividades muito específicas, às quais estão ligadas à formação e constituição dos indivíduos. Por sua própria natureza, ele é um movimento gradativo e constante, onde o homem vai assimilando e transformando a cultura ao longo do caminho percorrido. Por toda a trajetória o indivíduo se depara com diferentes objetos historicamente produzidos que são relevantes na composição da natureza humana.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (...) (SAVIANI, 2011, p. 12)

Destaca-se, neste momento, o aspecto que correspondente à produção da humanidade em cada indivíduo, o que implica dizer que um dos papéis da educação - dentre toda a sua complexidade - é propiciar às pessoas o contato e apropriação de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (SAVIANI, 2011). Isso também nos permite inferir que os saberes e conhecimentos ensinados no ambiente escolar são, necessariamente, a cultura historicamente produzida, e que estão naturalizados nos comportamentos e pensamentos compartilhados.

Então, sabendo que a cultura - ou seja, o mundo criado pelo homem - a ser assimilada interfere no processo de formação do sujeito, importa ressaltar que a sociedade atual é, de maneira geral, predominantemente capitalista. Logo, os comportamentos, ideias, e regras culturalmente estabelecidos estão carregados dos valores e princípios típicos do citado sistema ideológico (que também é um sistema político e econômico).

Essa afirmação é relevante pois, de acordo com o que foi dito até agora, a educação também está inserida nessa dinâmica, posto que é uma prática cultural de

inserção do indivíduo nos conhecimentos e saberes comuns de ordem capitalista. Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que o processo educativo tanto exerce influência sobre a formação dos indivíduos, como é também influenciada por eles. Significa dizer que a constituição do sujeito dentro da escola tem grande impacto no desenvolvimento ético, posto que é neste ambiente que o indivíduo tem contato com uma grande quantidade de informações culturais.

A depender de quais são os conhecimentos que são repassados na escola, a pessoa terá mais ou menos condições de desenvolver as habilidades necessárias de um cidadão ético. Neste sentido, ao falar sobre a importância dos educadores, Mello diz que (MELLO, 2004, p. 141):

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança para que ela desenvolva ao máximo suas aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes

Ou seja, a escola é um personagem essencial para garantir que os conhecimentos e aptidões - os quais são num primeiro momento externos ao sujeito - sejam repassados aos indivíduos. Dentre eles, as habilidades necessárias ao exercício da ética.

Portanto, as finalidades e qualidade da educação poderão auxiliar ou atrapalhar o desenvolvimento ético. Toda essa dinâmica - tanto dos saberes repassados, quanto a relação entre a educação e cultura - pode permitir que um determinado sistema de regras e valores permaneça hegemônico, garantindo que os indivíduos sejam inseridos nas práticas e mentalidades estabelecidas. Sobre esse tema, Martins e Neves dizem que:

A despeito de ser comum a todos, no capitalismo, devido ao caráter de classe das relações sociais, a cultura dominante é a cultura da classe dominante. A educação, em sentido amplo, como educação política e, em sentido estrito, como educação escolar, tem como finalidade majoritária reproduzir os fundamentos e as práticas culturais inerentes às relações de dominação. (MARTINS e NEVES, 2014, p. 74)

Neste sentido, o processo educativo acabaria por servir como um meio de perpetuar, por exemplo, a ideologia capitalista (com seus princípios, ideias e valores) quando a educação escolar não primar pela qualidade. Essa perspectiva também é

narrada por Saviani (SAVIANI, 2011) ao analisar uma pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, historicamente reinou no Brasil uma visão em relação à educação de cunho crítico-reprodutivista. Este termo é empregado para se referir a uma determinada concepção crítica sobre o ensino que vigorou até o final da década de 70. O nome se justifica devido ao caráter crítico adotado, onde estão presentes análises a respeito da educação com profundidade, mediante pontos positivos e, acima de tudo, negativos. Contudo, o termo *reprodutivista* se explica porque, de fato, essas teorias - às quais procuravam analisar a educação - apregoavam um aspecto de repetição dos comportamentos sociais de maneira irremediável. Ou seja, “não se pode negar seu caráter crítico”, entretanto, elas destacavam demasiadamente o determinismo do aspecto ligado ao “papel de reprodução das relações sociais de produção”, o que culminaria na conclusão de que “dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital” (SAVIANI, 2011, p. 78).

Contudo, a educação não se resume a este aspecto. Pelo contrário, a depender do contexto, o papel da educação passa a ser justamente o de apresentar para o sujeito as relações sociais de classe, suas contradições e, assim, desvelar a realidade em que está inserido. Ou seja, “poderá se constituir também em estratégia de construção da emancipação humana das relações de exploração e de dominação historicamente construídas, oferecendo elementos para a construção de uma cultura emancipadora na qual, pela consciência da dominação, possa construir um novo modo de existência.” (MARTINS e NEVES, 2014, p. 74)

E Saviani, continuando sua argumentação sobre o tema, vai dizer que:

Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, p.79-80)

Sendo assim, de maneira simplificada, tem-se que a educação tanto poderá servir como ferramenta de dominação como também de libertação. Sendo um meio de libertação, evoluir e emancipar o sujeito pode ser concretizado pela sua constituição nas dimensões social, afetiva e cognitiva, através da assimilação da cultura historicamente construída. É portanto, uma forma do indivíduo

conscientizar-se do mundo que o rodeia, identificar os objetos e forças existentes, suas relações e influências. É capacitá-lo a reconhecer todos estes aspectos, analisá-los e criticá-los contextualmente com autonomia. Lombardi comenta sobre a importância da educação, em sua obra *Crise capitalista e educação brasileira*, citando Mészáros:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...] (LOMBARDI, 2017, p.89).

Esse papel (fundamental) na formação do sujeito permite a cada pessoa humanizar-se, conferindo ao indivíduo habilidades e capacidades essenciais para sua evolução e desalienação. O ponto principal que é preciso entender refere-se à relevância do processo educativo como aspecto do desenvolvimento humano. Embora a sociedade necessite da atividade educativa na assimilação dos saberes e conhecimentos históricos, como visto, ela também pode servir como um instrumento de dominação.

E é a partir dessa noção que se pode começar a estabelecer uma relação entre educação, ética e alguns dos desafios de se formar um sujeito ético. Ciente de que educar é uma atividade realizada sob influência e perspectiva do mundo e da cultura dominantes, alguns apontamentos a respeito dessa interferência são expostos a seguir.

3.2 Importância das disciplinas humanas para a educação

A educação, sob o ponto de vista de atividade de constituição do sujeito, é imprescindível para que ele possa ser incluído socialmente de maneira efetiva e autônoma. Ser um cidadão participativo numa democracia demanda dele uma série de capacidades, às quais são fornecidas, primordialmente, através da escola. A respeito dessa formação humana, Severino (SEVERINO, 1997) nos explica que existem três universos constituintes do homem através da educação. Ela visa concretizar um tríplice efeito, ou ainda, objetiva a produção de “três conjuntos de resultados” nesta busca pela formação humana. Nas palavras desse autor, o indivíduo somente atinge plenamente sua condição de ser humano e cidadão:

(...) quando e na medida em que sua existência real se desdobra nessas

três esferas, ou seja, quando provêem sua existência material mediante sua prática produtiva, retirando da natureza sua subsistência mediante atividades de trabalho; quando se integram participativamente no tecido social, inserindo-se no processo de intercâmbio e de relacionamento sociais, atuando como parte de um amplo e abrangente processo de trocas e de comunicação, dispendo de espaços de poder decisório; e ainda quando dispõem de condições efetivas para criar cultura simbólica e para usufruir de seus bens, exercendo plenamente, em ambos os casos, sua subjetividade. (SEVERINO, 1997, p. 102)

Além da sua formação como ser humano e sua inserção social, é relevante repisar um ponto que já foi mencionado, a perspectiva de que o aprendizado deve municiar o sujeito com ferramentas cognitivas e conhecimentos capazes de não somente inseri-lo na sociedade, mas também permitir que ele tenha uma postura reflexiva e crítica da realidade que o cerca. Neste sentido, Severino nos explica:

Com efeito, se aceitarmos que a educação é mediação das mediações histórico-sociais da existência real dos homens, e que o currículo é uma mediação de nível simbólico, da educação, impõe-se que, (...) as mediações curriculares assegurem elementos que subsidiem a formação dos adolescentes de modo que eles possam entender e vivenciar sua inserção na realidade histórico-existencial. É pelo entendimento, pela vivência e pela apropriação, em nível de sua atividade simbolizadora, que os adolescentes estarão se preparando para inserir-se, de maneira não-alienada, nas esferas de sua existência real. (SEVERINO, 1997, p. 105)

É importante lembrar que o caminho a ser percorrido na busca de uma educação não-alienante apresenta diversos processos e diferentes abordagens multidisciplinares. Isto é, para que se possa efetivar uma educação ampla, libertadora, que aproxime o sujeito da realidade, que o faça refletir criticamente, é indispensável uma educação que contemple as diferentes áreas do conhecimento humano.

Porém, dentre a miríade de conhecimentos necessários para tanto (e com vistas a cumprir o objetivo da investigação) destaca-se a relevância do conteúdo relativo à Filosofia. O ponto que nos é essencial dirige o pensamento às especificidades dos ideais de ética e moralidade, os quais estão imbricados com a disciplina em comento. Conforme já narrado, ensino e o aprendizado da Filosofia cumpre papel importante no atingimento dos objetivos educacionais mencionados. Isto porque a filosofia capacita o sujeito a adotar uma postura questionadora e reflexiva. Ou seja, podemos entender que a postura filosófica seria uma predisposição da pessoa ao questionamento, adotando como princípio o pensamento crítico. Tal perspectiva é extremamente relevante para a concretização de uma educação que tenha como finalidade a constituição do homem como um ser

consciente da realidade social. E vale dizer, este mesmo princípio se aplica ao raciocínio ético.

Corroborando o que foi dito por Chaui, Severino (SEVERINO, 1997, pg. 105) diz que as ciências humanas e a Filosofia cumprem papel essencial na formação do indivíduo, dando a ele os subsídios necessários para estarem atentos “às forças alienadoras” que podem ameaçar a prática educacional através “das artimanhas da ideologização”. Os conhecimentos adquiridos nestas disciplinas permitem uma compreensão “dos fundamentos das relações sociais, da construção histórica, econômica e política da sociedade brasileira”, noções absolutamente necessárias para que o sujeito dê conta de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

Delimitando um pouco mais as contribuições notáveis da Filosofia, Severino vai dizer que os conhecimentos dessa área do saber:

(...) complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas. A filosofia, enquanto postura geral de reflexão, atua como uma gestora da interdisciplinaridade de todo o trabalho educativo. (...) A filosofia é uma forma de pensar que subsidia a compreensão do sentido da existência, sob um enfoque da abrangência e de totalidade de manifestação dessa existência. (...) este esforço de compreensão deve ser feito mediante recursos que os levem (os indivíduos) a perceber, de maneira significativa, o mundo de sua contemporaneidade enquanto este é o seu contexto existencial. (SEVERINO, 1997, p. 106)

Com isso em mente é possível identificar a relevância da Filosofia para que o sujeito seja capaz de desvelar as aparências, entender sua origem e papel na sociedade, enxergar a própria realidade objetiva que o cerca e interpretar, reflexivamente, todo o seu contexto sócio-cultural.

Contudo, a plenitude reflexiva e crítica, mediada pela Filosofia (entre outras disciplinas), está atrelada às finalidades educacionais, e dependendo do contexto cultural e social, esta área do conhecimento humano poderá ter seus conteúdos e ensinamentos distorcidos, e em alguns casos, até mesmo negados. Isso, conseqüentemente, faz com que o indivíduo não consiga apropriar-se plenamente das habilidades necessárias ao raciocínio crítico. Uma educação que privilegia a formação e desenvolvimento humano (intelectual, cultural, social, afetivo e crítico) passa pela valorização de disciplinas que tratam das áreas humanas.

Mas qual seria a relação dessa disciplina com o presente objeto de estudo? Dentro da presente investigação, esse ponto é relevante por dois motivos, os quais, na verdade, estão diretamente atrelados. Primeiro porque nos últimos anos houve uma crescente desvalorização e esvaziamento dessas disciplinas, e segundo, porque dentre as várias razões para a diminuição da qualidade do ensino, uma delas é a supressão desses saberes. Para clarear essa assertiva e não ser demasiadamente simplista, o que se argumenta é que, de uma maneira geral, o ensino perde qualidade quando importantes áreas do conhecimento são desprivilegiadas. Significa dizer que, de forma alguma, atribui-se os problemas de qualidade educacional apenas ou primordialmente à supressão das áreas humanas.

Ocorre que, um dos reflexos disso é que tem-se favorecido um ensino tecnicista e raso com o objetivo justamente de minar a capacidade de reflexão do sujeito. Essa é também a visão de Souza, Rocha e Soares (2018, p. 126), ao pesquisarem os reflexos das políticas educacionais ancoradas em princípios capitalistas implementadas no estado de Rondônia, dizendo que existe um “esvaziamento e padronização tecnicista dos conteúdos” ofertados aos alunos da rede pública. E concluem:

As políticas educacionais do ensino médio nos últimos anos têm como metas a descentralização, a privatização e a priorização de padrões tecnológicos para a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho (...) (SOUZA, ROCHA e SOARES, 2018, p. 126)

José Claudinei Lombardi e José Carlos Freitas também apontam essa direção imposta ao processo educativo. O primeiro aduz, ao tratar da influência do pensamento neoliberal na educação, que:

Implementada na educação, a teoria do capital humano produziu uma concepção tecnicista de ensino e de organização da educação, dando carapaça “científica” à ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, melhorando o “capital” dos indivíduos para o trabalho e, portanto, maiores salários. (LOMBARDI e FREITAS, 2017, p. 81)

Continuando em seus argumentos, os mencionados autores, citando Saviani, explicam que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (apud LOMBARDI e FREITAS, 2018, p. 104)

Eles ainda vão dizer que a educação brasileira, influenciada por políticas educacionais estadunidenses, está apontando para uma formação discente que tende a ser pragmática e menos teórica, fazendo com que o processo educativo dê ênfase a práticas de ensino, didática e metodologias. Portanto, a valorização das disciplinas da área de humanas - especialmente a filosofia devido ao objeto desta investigação - corresponde a uma visão da educação detentora de maior qualidade e que potencializa as capacidades humanas. Contudo, o cenário atual é contrário a essa percepção, especialmente porque o contexto capitalista cria as ferramentas e situações que prejudicam uma educação plena, algo que será mais aprofundado a seguir.

3.3 Alguns desafios para a Educação e a ética

O contexto social, econômico, cultural e político no qual estamos inseridos revela uma sociedade onde predomina uma ideologia com bases utilitaristas e mercadológicas. O capitalismo e o pensamento neoliberal fomentam interações humanas de caráter individualista, onde o sujeito está centrado em si, no seu sucesso e nos seus desejos. Tal perspectiva leva as pessoas a agirem tendenciosamente a atenderem apenas interesses próprios.

Dentro desta lógica, é difícil pensar que não seria de outro modo, uma vez que o mercado é altamente competitivo, as oportunidades de trabalho são poucas, e, muitas vezes, as condições também são precárias. Neste diapasão, Márcia da Silva costa (2005, p. 120) atesta que:

Os anos de 1990 marcaram transformações profundas na economia brasileira. (...) o país incorporava uma agenda de ajustes econômicos que trazia em seu bojo a abertura comercial e as privatizações. (...) A abertura econômica, iniciada de forma atabalhoada com a queda abrupta das tarifas de importação para uma grande diversidade de produtos industriais, trouxe consigo o incremento do discurso da competitividade (agora em níveis internacionais), precipitando a entrada da fechada economia brasileira na circulação da rede global. Isso fez com que, forçosamente, fossem expandidos os processos de reestruturação produtiva: fechamento de fábricas, renovação tecnológica, terceirização, subcontratação, reorganização dos processos produtivos, enxugamento de quadros, entre outros, traduziram os ajustes. Em todos os casos os esforços se concentrariam primordialmente na racionalização de custos, com destaque para os custos do trabalho. Tais processos de reestruturação aconteceram concomitantemente a uma conjuntura recessiva, que se aprofundava, e a uma avalanche de medidas liberais concretizadas nos programas de privatização e no abandono das políticas públicas voltadas para a expansão da demanda, com acento no controle da moeda e da inflação, via elevação

da taxa de juros, e no avanço de projetos de desregulamentação econômica e flexibilização institucional do mercado de trabalho. Resultado imediato dessas mudanças: até a primeira metade dos anos de 1990 mais de 1 milhão de empregos foram destruídos na indústria de transformação, tendo boa parte de seus trabalhadores caído na informalidade e outra se deslocado para o setor de serviços, onde é ainda mais forte a heterogeneidade das condições de emprego, com predomínio (para) dos (os) contratos de baixa qualificação e de baixos salários (COSTA, 2005).

O fato é que o ideário motivado pelo capital altera qualitativamente (negativamente) as relações sociais, e conseqüentemente, a educação e princípios éticos.

Com o fim de apresentar um breve contexto histórico sobre o neoliberalismo, convém citar os ensinamentos de Bernard Charlot. Ele assevera que as crises econômicas mundiais no final dos anos 70 colaboraram decisivamente para uma “reestruturação do sistema capitalista internacional, chamada de globalização, e, ainda, as novas lógicas socioeconômicas” (CHARLOT, 2014, p. 22). Essas novas lógicas apresentam como fundamento uma maneira de pensar as instituições centradas na eficácia, na qualidade e diversificação. A princípio, características como ser eficiente e detentor de qualidade são benéficas, entretanto, parte do problema é que instituições como o Estado e a escola são afetados de forma nem sempre positiva. Pois, cabe ao Estado “manter os equilíbrios sociais básicos” e evitar dedicar-se às atividades essencialmente econômicas quando elas acarretam direta ou indiretamente o desprivilégio de ações sociais.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, José Luís Sanfelice (SANFELICE, 2017, p. 95) vai argumentar que “Essa ofensiva [do capital] se caracteriza pelo aumento de seu espaço, o que a globalização e a mutação dos países ditos “socialistas” permitem”. Ambos autores, ao argumentarem sobre a progressão do capitalismo, permitem que seja inferido que a sociedade recebe, cada vez mais, a influência (ingerência) do capitalismo. Ou seja, o avanço da atuação do capital nas diferentes esferas da sociedade traz também a expansão do seu modo de pensar para as instituições sociais e a cultura. Essa realidade, inclusive, consta nas afirmações de Charlot (2014), onde o autor diz que a lógica capitalista acaba alterando o funcionamento das instituições (educativas, no contexto da pesquisa). O que, por conseqüência, altera também a visão que a sociedade deposita sobre elas e seus processos.

(...) as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população (...). Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho. (CHARLOT, 2014, p. 23)

O fato é que essa progressão das influências do capital se desenvolve a cada ano. E como adentrar no tema escaparia aos objetivos propostos, cabe neste momento apenas reforçar esse ponto inicial. Mas sem deixar de mencionar que diversos autores e autoras abordam essa marcha capitalista e neoliberal sob diferentes aspectos, dentre elas, vale citar Camargo e Rosa (2018, p. 286) quando citam Saviani:

Conforme analisa Saviani (2018), durante as décadas de 1980 e 1990 as transformações econômicas e políticas caracterizaram, no campo da educação escolar, uma era de reformas. Para o autor, a América Latina se submeteu a um rigoroso equilíbrio fiscal que deveria acontecer por meio das reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias com intenso corte de gastos públicos. No contexto educacional intensifica-se o discurso do fracasso e da decadência da escola pública, sustentando-se a ideia de que o Estado não tem capacidade para administrá-la, o que dá ensejo a movimentos em defesa de um maior controle e até mesmo da privatização da educação escolar pública. (...) O mercado passa a exigir um novo perfil de profissional, “[...] valorizando homens competitivos (...) Assim, a competitividade, a responsabilização das pessoas pelo próprio sucesso ou fracasso em suas atuações laborais e da qualidade de seus vencimentos pelos trabalhos que conseguem realizar são situações enfrentadas por diversos trabalhadores (...) O fenômeno da internacionalização das políticas voltadas à educação nos países da América Latina intensificou-se ainda mais em meados da década de 1990. (...) Disseminam-se, assim, os ideais neoliberais que vêm fazendo pressão pela descentralização do ensino, com falso discurso de que essa medida irá garantir a qualidade do ensino por meio de resultados imediatos

Seguindo com o raciocínio, de maneira geral, é possível afirmar que uma das principais consequências do pensamento capitalista neoliberal, dentro do escopo da investigação, é a alteração na forma como as relações sociais são pensadas, a lógica aplicada às interações humanas e instituições. A sistemática capitalista enxerga tudo em termos mercadológicos, uma lógica econômica. Isto significa, por exemplo, que a educação passa a ser, também, vista dentro desse raciocínio, e não mais é vista como uma mediadora da formação e desenvolvimento humano.

Tratando um pouco a respeito dessa influência e como ela atua, Libâneo e Freitas afirmam que o processo de ensino passa a ser padronizado, ignorando

diferenças culturais e particularidades, baseando-se num consequencialismo onde o principal a ser buscado é o resultado, em outras palavras, “as novas formas de governabilidade são impostas pela estandardização de resultados (...). E ainda, complementando a argumentação, apresentam a visão de diferentes pesquisadores discorrendo sobre o tema:

Vários autores mostram que as políticas educacionais na atualidade, em vários países, sofrem impacto direto do neoliberalismo. Conforme Torres-Arizmendi (2009), o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação. (...) Lenoir (2016, p.137) destaca a difusão do neoliberalismo em todas as esferas de atividade, inclusive no campo educativo e na instituição escolar, mostrando que se trata de uma ideologia que “induz a práticas sociais que visam uma modificação radical do ser humano - um ‘homem novo’ - e modelos de governança copiados da empresa”, tornando-se a referência de toda gestão da vida humana e social. Pacheco e Marques (2014) esclarecem que, no modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado (LIBÂNEO e FREITAS, 2018, p. 47-48).

Vê-se, portanto, que a instituição escolar, sob a influência da lógica capitalista, precisa atender exigências que não são direcionadas à construção de um cidadão crítico e emancipado, mas às demandas do mercado. Libâneo e Freitas (2018, p. 25) afirmam que as finalidades educativas, neste contexto, por estarem focadas na lógica capitalista, direcionam a escola para um ensino que privilegia uma “formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado.”

A sociedade atual tende a enxergar o processo educativo como uma mercadoria, e dessa forma, estaria sujeito às leis da oferta, demanda e concorrência. Tal perspectiva, além de diminuir a qualidade do ensino, retira do sujeito a capacidade crítica plena e o seu desenvolvimento humano emancipatório. Isto porque a busca pelo lucro acaba prejudicando sempre aquele que é destinatário do “serviço”. Charlot complementa o tema com os dizeres:

(...) a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. (CHARLOT, 2018, p. 30)

Importante notar que os impactos são globais e, é claro, também atingem o Brasil. Sendo assim, o governo brasileiro, procurando se integrar à comunidade internacional globalizada, acaba se sujeitando aos interesses de organizações

supranacionais. O problema é que tais organizações estão completamente inseridas numa lógica de mercado, fazendo com que as políticas educacionais recebam esse tipo de influência durante sua elaboração e gerando impactos desde a estrutura escolar até os currículos pedagógicos. Sobre esses últimos, verifica-se a existência de um “currículo instrumental ou de resultados imediatistas”, culminando numa educação rasa que “na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógicos-didáticos da qualidade de ensino” (LIBÂNEO E FREITAS, 2018, p. 14).

Por consequência, a formação do sujeito voltada à sua evolução como ser humano, intelectual, social, política e ética ficam absolutamente prejudicadas. O mencionado autor e autora (Libâneo e Freitas, 2018) concluem que:

(...) as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública (...). (o discurso dos organismos internacionais) está carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas. A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado. (LIBÂNEO E FREITAS, 2018, p. 26)

Apesar das citações revelarem as consequências para o sistema público, é imperativo notar que a interferência ideológica não se resume a ele. Por óbvio, o pensamento neoliberal também exerce grande poder nas finalidades e dinâmicas das instituições de ensino privadas e da própria sociedade.

A esta altura do texto algumas observações extremamente relevantes precisam ser ressaltadas, pois elas ajudam a construir a ponte que liga o que foi dito com o que será argumentado. Conforme o que acabara de ser narrado, o pensamento capitalista neoliberal gera reflexos em diferentes âmbitos da sociedade. É importante destacar que as premissas e fundamentos desta lógica de pensamento ancoram-se em princípios e convicções de ordem individualista, egoísta e extremamente racional (LIBÂNEO e FREITAS, 2018). Ou seja, a própria constituição da subjetividade do indivíduo, o qual está inserido em um contexto cultural e social, contraditoriamente fica marcada por aqueles elementos.

Tal perspectiva vai na contramão de uma educação para o desenvolvimento humano, onde os objetivos estão dirigidos ao indivíduo, e não ao mercado. O ensino voltado para a pessoa direciona a constituição do sujeito de forma a valorizar:

a democracia e a justiça social e que ela só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens (...) Para cumprir esse objetivo, há que se considerar o contexto sociocultural e institucional da escola, implicando em assegurar as ações, condições e procedimentos necessários a um ensino que não se resume nem à consecução de competências meramente pragmáticas nem somente a restringir a atividade escolar a práticas de socialização. Trata-se de promover por meio do ensino-aprendizagem a formação e o desenvolvimento dos alunos, por meio da apropriação de conhecimentos, modos e métodos de pensamento, modos de ação e de relações sociais, valores, habilidades, enfim, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO e FREITAS, 2018, p. 30-31).

Libâneo e Freitas, ainda discorrendo sobre o tema, argumentam que a educação baseada em princípios competitivos e mercadológicos não se presta à formação plena do indivíduo. E isso, dentro do contexto da presente investigação, interfere nos aspectos ligados à ética e moralidade. Por outro lado, uma educação centrada na pessoa serve “à constituição das capacidades necessárias ao desenvolvimento subjetivo do ser humano, dentro de uma perspectiva social de justiça e igualdade” (idem, p. 30) . E tem como um de seus objetivos:

favorecer a reflexão ativa dos alunos e formar sua consciência de modo a propiciar-lhes as condições de produzir avaliações críticas em relação aos outros e a si mesmos, refletir e escolher livremente suas decisões e ações, diferentes dos parâmetros formativos de adaptação social ao mundo do trabalho pelo atendimento aos critérios mercadológicos (...) as escolas existem para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares, condição para inserção ativa e crítica no mundo do trabalho, da cultura, da política, enfim, para o exercício da cidadania (LIBÂNEO E FREITAS, 2018, p. 31).

Quando considera-se o que fora exposto com as afirmações relativas à filosofia e à ética, fica claro que a educação de baixa qualidade, aquela que desloca suas finalidades do homem, prejudica a apropriação e desenvolvimento de certas capacidades cognitivas, dentre elas, os processos mentais ligados ao raciocínio crítico - o qual é fundamental para uma postura e atitude ética. Pois, se agir eticamente demanda habilidades que somente se concretizam (de maneira plena) através de um ensino de qualidade e direcionado ao indivíduo, então, a educação

manchada pelo capitalismo e neoliberalismo causa impactos nas potencialidades éticas do sujeito.

Relembrando os ensinamentos de Marilena Chaui, para que uma pessoa tenha atitudes éticas, ela precisa ser questionadora e crítica. Ao confrontar essa ideia com os argumentos levantados no presente capítulo, percebe-se que alguns aspectos da capacidade humana são negativamente afetados. Por exemplo, a possibilidade de entender o mundo real, no sentido de compreender as relações sociais, culturais, de trabalho e afetivas de maneira plena. E se não é possível enxergar a realidade como ela de fato é, não é possível também compreender um determinado objeto em sua totalidade para analisá-lo e criticá-lo. Em outras palavras, a aptidão para realizar juízos de valor se deteriora.

E existem mais possibilidades de problemas advindos dessa concepção educacional. Pois, trazendo outro exemplo, não somente pode-se prejudicar a capacidade de perceber e interpretar algo, como pode-se atrapalhar a própria habilidade de reflexão. Ou seja, o processo mental (extremamente complexo) de pensar e atuar eticamente exige do indivíduo, para além da observação e identificação do real, a competência para abstrair, separar, comparar, memorizar, julgar contextualmente, sintetizar, etc. Ou ainda, o comprometimento da compreensão total e plena de coletividade e cooperação, importantes concepções do agir ético - inclusive, esse aspecto será mais aprofundado em capítulo posterior. Isto porque a educação voltada ao mercado privilegia a constituição de um sujeito competitivo e individualista, distorcendo e fragilizando a noção de coletividade (e suas relações) e também a compreensão do sujeito como um ser (também) social. E, é claro, míngua-se a propensão do sujeito a cooperar com seus pares.

Discorrendo um pouco mais sobre essas complicações atinentes à escola, Libâneo e Freitas aduzem que “o problema da escola diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”, neste sentido, todo processo de ensino deve ser direcionado para que possa mobilizar “as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais (...) requer, por parte dos alunos, uma atividade reflexiva” (LIBÂNEO e FREITAS, 2018 - p. 33).

Contudo, a lógica capitalista neoliberal não corresponde a essas demandas. E, na verdade, vai além. O citado autor e autora, através de pesquisa extensa, indicam que:

(...) as atuais políticas educacionais operam em sentido oposto a esse entendimento do papel do ensino escolar (...). [eles afirmam que:] os organismos internacionais, principalmente Banco Mundial, estão servindo fortemente na configuração interna das escolas e afetando suas práticas institucionais (organizacionais, curriculares e pedagógicas) e essa intervenção ocorre por meio das políticas educacionais brasileiras que, por sua vez, incorporam a visão destes organismos sobre objetivos educacionais, qualidade da educação, organização curricular (...). Essa intervenção vem acarretando a deterioração do ensino público, especialmente aquele destinado às camadas mais pobres da população, ao reduzir a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem meramente a expectativas de desempenho futuro das crianças e jovens relacionadas com empregabilidade imediata. (idem, 2018, p. 32)

Todo o exposto indica a vasta capacidade de intervenção do capital no processo educativo. Essa perspectiva faz com que a educação em geral seja afetada de forma a minimizar as potencialidades dentro da escola. Pois o ensino voltado para o mercado não prioriza o desenvolvimento pleno das capacidades mentais dos indivíduos. Por consequência, o pensamento crítico e a ética ficam da mesma forma prejudicados. Um sujeito que não lhe foi dada a oportunidade do desenvolvimento cognitivo por completo, que não lhe apresentaram toda a cultura criada pelo homem, não terá as aptidões integrais para o raciocínio ético.

Vale ainda estabelecer que o impacto, além da escola, também é exercido fora dela. Como vimos, o ambiente que nos circunda cumpre papel importante na constituição das pessoas. E nosso país vive uma realidade em que a sociedade tende a ser cada vez mais individualista. O mundo moderno é marcado pelo capitalismo voraz, consumista e imediatista. As pessoas são estimuladas, o tempo todo, a comprar, possuir e acumular. O mercado, cada vez mais competitivo, exige delas um comportamento semelhante. Assim, os indivíduos são encorajados a se jogarem numa ampla concorrência constante e infinita em busca de bens materiais.

Diversos fatores assomam-se para a manutenção dessa realidade. Podemos citar, a título exemplificativo, o fenômeno da globalização e o crescente pensamento neoliberal. O primeiro, mediante uma infinidade de processos e tecnologias digitais, permite a troca incessante e intensa de informações. Nos dizeres de Maria Cândida Moraes (2008, p. 14), seria um intercâmbio cultural entre

os países e pessoas, relacionando-se econômica, política e socialmente. Embora, a bem da verdade, sabe-se esses princípios não se aplicam de maneira benéfica a todos os países, pois os que detêm maior poder econômico acabam impondo seus padrões culturais sobre outros, sobretudo, um capitalismo imperialista caracterizado pela lei do mais forte (TORRES e ALVARADO, 2019).

Embora já dito, não é demais repisar as palavras de Libâneo e Freitas, sobre o neoliberalismo. Este é marcado por princípios de um livre mercado e lei da oferta e da procura, privilegiando a construção de um sujeito com ideais e comportamentos individualistas, egoístas e racionais (LIBÂNEO e FREITAS, 2018).

Dentro da perspectiva que traçamos desde o início, é possível inferir que as circunstâncias ambientais em que os indivíduos estão inseridos influenciam os comportamentos de maneira a favorecer condutas de interesses próprios e particulares. Corroborando este ponto de vista, Bertrand e Valois (1994), explicam que:

O modo racional de produção do conhecimento tem como corolário uma concepção da pessoa reduzida à sua dimensão do ser individualista. Deste individualismo da pessoa, desta epistemologia do objecto, advêm importantes consequências: uma noção de responsabilidade individual, uma definição de felicidade como empreendimento pessoal, uma visão utilitária da natureza. Consequentemente, a sociedade constituiu um agregado de indivíduos que buscam seus próprios interesses. (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 88).

A depender do ponto de vista, tal conjuntura poderia ser entendida tanto como uma causa, como um produto da sociedade moderna; de seus valores, seus paradigmas sociais e do pensamento vigente. Ainda que tal assunto seja interessante, não cabe a discussão neste momento.

Contudo, para os fins propostos, deve-se avançar na linha de raciocínio construída até agora. Neste diapasão, são relevantes os ensinamentos de Libâneo (2005, p.26-27), ao expor alguns aspectos marcantes dos tempos atuais. Para muitos autores nós vivemos numa era denominada “pós-moderna”, caracterizada por intensas mudanças nos processos industriais, tecnológicos, nas comunicações e na política. Ademais, há uma alteração na própria visão que os sujeitos guardam de si e de seus pares. Pois privilegia-se o subjetivismo e o individual em detrimento do coletivo e totalidade social.

Portanto, em resumo, é possível estabelecer que a sociedade em que vivemos é marcada e pautada por uma ideologia utilitarista, mercadológica e individualista. Sendo assim, as relações humanas serão norteadas para cumprir objetivos e atender a interesses pessoais. Estes últimos demonstram, em grande parte das vezes, que só se satisfazem mediante a aquisição de bens materiais e/ou acúmulo de capital.

Tal perspectiva relega valores e conceitos ligados à humanidade em segundo plano. O homem estaria se distanciando cada vez mais de si mesmo, e, por consequência, de seus pares. Observado sob esse prisma, o contexto social e ambiental mostra-se nocivo quando consideramos a influência que ele pode exercer sobre o desenvolvimento ético dos indivíduos.

CAPÍTULO IV - Consequências para o desenvolvimento ético

4.1 O contexto cultural e as funções superiores

Diante das ideias e argumentos acima, cabe agora refletir sobre os reflexos de tudo que foi visto sobre o indivíduo frente aos sistemas valorativos que norteiam a sociedade em que vivemos. É o que se propõe a seguir.

Para entender as consequências para as relações existentes entre a moralidade, o sujeito e o contexto em que estamos inseridos, é interessante abordar um importante aspecto das pesquisas feitas por Vygotsky. Especificamente, a respeito das chamadas funções psicológicas superiores. Segundo o autor, seriam as funções mentais de natureza voluntária, ou seja, caracterizadas por um comportamento consciente e volitivo. Dado o brilhantismo com o qual reflete sobre o tema em seu livro “Pensamento e linguagem”, Vygotsky nos ensina que:

Vários estudos mostraram que é precisamente durante os primeiros tempos de idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, começam a ocupar o primeiro plano no processo de desenvolvimento. A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e dependente cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, podendo começar a ser utilizada deliberadamente pela criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 77).

Assim, os processos superiores tratam das ações das pessoas (das suas escolhas) que estão revestidas de uma intencionalidade, aquelas que carregam uma volição. Dentro do escopo da investigação, correlaciona-se tal assertiva com a ideia da moralidade. Ou seja, os atos e comportamentos humanos deliberadamente selecionados no cotidiano que carregam uma avaliação de serem “bons” ou “ruins”.

Não seria exagero dizer que cada pessoa, a todo momento, enfrenta a necessidade de fazer escolhas entre uma atitude moral ou imoral, optar por agir de um modo que se entende estar fazendo o “bem” ou o “mal”. Sendo assim, é possível identificar que, ao relacionarmos as circunstâncias e as condições em que o ser humano está inserido com a noção de ética e moral, percebemos uma grave contradição. Pois, de uma maneira geral, agir eticamente depende de julgamentos a

respeito das regras de convivência que devem ser realizadas com objetivos sociais e coletivos. Porém, os juízos de valor a respeito das normas coletivas estariam corrompidos se considerarmos o espectro de um pensamento voltado ao conjunto social, pois, como já exposto, a sociedade, a educação e a cultura privilegiam o raciocínio individual.

A teoria de Vygotsky nos dá conta de que a relação existente entre o sujeito e o meio é fundamental na constituição do ser humano. Neste sentido, a construção das normas sociais e culturais fica sujeita aos princípios e valores predominantes em cada sociedade. Dado o contexto apresentado, é possível afirmar que as condutas e comportamentos coletivamente apreciados como aqueles mais benéficos, são pautados sobre ideais individualistas e de mercado.

A discussão a respeito dessas normas fica debilitada e enviesada, transformando a sociedade num organismo cada vez menos justo, solidário e ético. As regras morais, que deveriam refletir condutas para o benefício geral, perdem o seu valor, pois passam a guiar ações particulares e subjetivas. Tal perspectiva desagregadora enaltece e estimula os valores que servem ao capital e ao mercado de trabalho mecanicista.

As relações afetivas, as experiências humanas, o pensamento coletivo e o progresso social humanizado são colocados em segundo plano. E corroborando essa perspectiva, vale lembrar que os comportamentos (individualistas), os quais fazem parte da cultura dominante, vão se naturalizando com o tempo (CHAUI, 1996) de tal forma na sociedade que, na percepção geral, passaram a ser extremamente valorosos.

Assim, parece nebuloso (e contraditório) um futuro onde se vislumbra uma sociedade que privilegia estas concepções, onde os indivíduos cultivam noções cada vez mais centradas em si e nos bens materiais. A mingua das relações pessoais aponta para caminhos onde a produção e legitimação das regras de convivência se dará de forma a criar comportamentos menos coletivos e humanos.

4.2 Mediação e as funções superiores

Dentre as funções psicológicas superiores, uma das que mais se destacam na teoria de Vygotsky é a função simbólica. Nas palavras de Sirgado (2000, p. 60), enquanto cita Vygotsky, ele afirma que as funções psicológicas superiores são “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e a base da estrutura social da personalidade”.

As representações e os conceitos socialmente compartilhados, e culturalmente construídos são instrumentos essenciais no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. O autor, ao comparar o uso de uma ferramenta com o uso de um signo afirma que:

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 1991, p. 39).

Ou seja, a inserção de um mediador - o signo - nas relações humanas altera profundamente a estrutura do pensamento e comportamento humano. Os signos funcionam como meios que vão auxiliar o indivíduo na solução de possíveis tarefas psicológicas postas à sua frente. Uma vez que a resposta a um determinado estímulo, agora, é dada com a mediação do signo, a atividade do sujeito (seja ela material ou teórica) muda qualitativamente para se adaptar às exigências da situação.

O signo, portanto, passa a constituir “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 39). O signo seria, portanto, a interpretação que o indivíduo dá para um estímulo, como por exemplo, um som ou uma imagem. Sendo assim, uma palavra, gesto ou conceito, os quais possuem origem cultural, são percebidos, internalizados e interpretados pelo sujeito, passando a fazer parte da sua estrutura mental.

Neste sentido, vale relacionar a forma como os ideais e valores são reconstruídos internamente pelo indivíduo. A cultura predominante, impregnada por concepções que se distanciam de ideais voltados à coletividade, fará com que o sujeito compreenda os signos (ou seja, estímulos e conceitos culturais) tendenciosamente a perpetuar as mesmas concepções. A título exemplificativo,

pode-se citar valores socialmente compartilhados como honestidade, prosperidade, educação, perseverança.

Importante ressaltar que essa perspectiva compreende um possível desafio à constituição do sujeito ético, considerando o processo de aprendizado já mencionado. Ou seja, essa afirmativa não deve ser interpretada como um aspecto determinante para o desenvolvimento da personalidade. O que se argumenta é um aprofundamento do olhar lançado sobre a origem cultural e social dos conhecimentos internalizados pelas pessoas.

4.3 A teoria do desenvolvimento do pensamento ético

Dentre as diferentes teorias existentes a respeito do processo de desenvolvimento moral, aquela que melhor se adequa aos objetivos do texto é a de Jurgen Habermas descrita no livro “Consciência Moral e Agir Comunicativo”. O autor se apoia na teoria de Lawrence Kohlberg para construir a sua concepção da formação do pensamento ético. Contudo, antes de continuar a análise, é preciso fazer uma ressalva.

O raciocínio desenvolvido por ambos autores, embora excepcionais, não escapa a possíveis críticas. Ao longo do tempo, inclusive, diversos foram os autores que empreenderam argumentos com o objetivo de discordar de algumas das premissas da teoria (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010).

Devido aos objetivos almejados na investigação serão mencionadas algumas das críticas, porém, sem aprofundamento, pois a análise de cada um dos pontos demandaria um trabalho específico individual devido à sua complexidade.

Neste sentido pode-se dizer que a concepção das teorias da moralidade fundamentam-se numa visão de mundo onde os comportamentos (noção de certo ou errado) possuem sua essência numa moralidade masculina baseada na justiça (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010). Além disso, apresentam uma estrutura demasiadamente rígida e objetiva. Isso implica que o desenvolvimento moral segue uma determinada arrumação específica, com uma sequência de estágios hierarquizados. Exemplificando o sistema que veremos logo mais, para que o indivíduo forme e desenvolva o pensamento ético, ele necessitaria de passar pelo

estágio “a”, depois para o “b”, em seguida o “c”, e assim por diante. Ou seja, pressupõe um caminho único e invariável a que todos as pessoas estão sujeitas (VENTURI, 1995).

Contudo, apesar dos possíveis problemas afetos, o modelo de desenvolvimento moral permanece relevante e pertinente. Suas bases e fundamentos são úteis e capazes de demonstrar com robustez os pontos que se defende adiante. Tanto é assim, que o próprio Kohlberg – junto com colaboradores – após avaliarem e rebaterem as diversas críticas, sustentam (VENTURI, 1995, p. 83):

Nós não acreditamos que eles [os críticos] tenham descoberto que o trabalho de Kohlberg é enviesado no sentido forte da palavra, mas que seu trabalho e qualquer outra investigação social científica pode e estará enviesada se os pesquisadores não tomarem conhecimento dos pressupostos normativos e meta-éticos que empregam. Ademais, acreditamos, junto com Weber, Habermas e outros, que a objetividade é um momento da pesquisa científica; que a essência ou valor 'verdadeiro' da objetividade não reside em uma qualidade reificada, permanente ou factual, inerente ao objeto da pesquisa, mas deve, antes, ser encontrado em, e entendido como, um processo de compreensão do relacionamento cambiante entre o investigador e o que ele observa.

Gustavo Venturi (1995, p. 83) conclui ainda sobre o tema que “parafrazeando Habermas ao referir-se a sua ética do discurso, que em relação à validade universal que reivindica para sua teoria, Kohlberg *defende uma tese muito forte, mas reivindica para essa tese um status relativamente fraco*” (grifo no original).

Portanto, após as ressalvas pertinentes, traz-se de maneira sucinta o sistema em comento.

Segundo Kohlberg (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010), o desenvolvimento moral ocorre desde a infância até a fase adulta e perpassa por três fases, sendo elas, o estágio pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Ainda, dentro de cada uma dessas fases existem outras duas subdivisões, portanto, ao todo, são seis estágios necessários para o pensamento ético e moral pleno.

Conforme já mencionado, uma vez que o objetivo é apresentar a teoria de maneira resumida, opta-se por apresentá-la como uma citação. Tal decisão se deu para não correr o risco de sintetizá-la excessivamente e deixar alguns aspectos importantes de fora. Por conseguinte, convém trazer uma explicação - já abreviada e

muito bem escrita - com tudo aquilo que nos é pertinente de Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26).

O nível pré-convencional contém os estágios 01 e 02. Nesse nível, o indivíduo julga o certo e o errado, apoiado apenas em seus interesses próprios, o que inclui o medo da punição. As questões morais são colocadas considerando-se somente o interesse das pessoas implicadas. No estágio 01, o indivíduo obedece às normas sociais por medo do castigo que pode vir a receber, sendo denominado por Kohlberg (1992) de estágio da moralidade heterônoma. No estágio 02, o indivíduo apresenta um raciocínio moral egocêntrico e segue as normas pensando em interesses próprios, esse é considerado o estágio do individualismo. No nível convencional, que contempla os estágios 03 e 04, a ação moral correta é aquela baseada nas convenções e regras sociais determinadas por pessoas que se apresentem como autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. O indivíduo formula juízos morais tendo como referência as regras do grupo social e as expectativas que este tem sobre ele. O estágio 03, também denominado de orientação do tipo “bom menino” (Menin, 1996), caracteriza-se pela necessidade de cumprir com aquilo que as pessoas esperam, como ser um bom filho, um bom amigo ou um bom marido. Há uma consciência inicial de que os interesses coletivos são mais importantes do que os individuais. O estágio 04 tem como perspectiva moral a manutenção da ordem social e daquilo que foi proposto pelas autoridades sendo que, para tanto, todos devem colaborar com a organização social e com as instituições. Finalmente, há o nível pós-convencional, que compreende os estágios 05 e 06. Nesse nível, o correto é agir guiado por princípios morais universais, pautados pela reciprocidade e pela igualdade. O pensamento é regido por princípios morais e éticos e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais. No estágio 05, o raciocínio moral considera o contrato social e os direitos individuais, com orientação moral do tipo “contratual-legalista” (Menin, 1996). Já o estágio 06 é caracterizado pelos princípios éticos universais e considerado o mais evoluído por Kohlberg.

Independente das críticas levantadas anteriormente, a teoria apresenta uma dinâmica sólida em relação à análise proposta. É possível notar claramente que em todos os estágios existem alguns aspectos em comum, como por exemplo, o papel do social e da cultura. Desde o primeiro até o último estágio, o desenvolvimento moral está diretamente relacionado a elementos ligados ao outro, às instituições e conceitos e convenções partilhadas socialmente. Tudo aquilo que direta ou indiretamente está relacionado ao desenvolvimento do pensamento ético, invariavelmente passa pelas relações e representações postas na sociedade. Portanto, toda a lógica de pensar e agir em termos de “certo ou errado” possui um imbricamento com as ideias e atitudes cultivadas no ambiente em que o sujeito está inserido.

A influência do meio social e cultural é fortemente relevante para a constituição do ser. Importante destacar que estes dois fatores são absolutamente

determinantes para o desenvolvimento moral, porém, não terão o mesmo peso para o florescimento e evolução de um tipo de pensamento ético. A própria natureza heterogênea e cambiante do ambiente social e cultural, as infinitas relações que um indivíduo mantém, permitem que a formação e avanço pelos estágios não estejam limitadas a apenas uma única ideologia, um único tipo de raciocínio ético e moral. Neste sentido, inclusive, relembra-se a essencialidade da educação em dois papéis (não os únicos) de inserir o sujeito num mundo repleto de diversidade e de formação crítica.

Ainda a respeito de como a educação se relaciona com tema, é possível afirmar também que o ensino nos moldes perpetrados pelo pensamento capitalista aflige o desenvolvimento ético diretamente. Isto porque a educação voltada para o mercado, e distante do estímulo ao pensamento crítico, reduz a capacidade de ampliar o raciocínio filosófico nos moldes vistos anteriormente. Algo que pode gerar, basicamente, duas consequências maléficas. Tanto retira dele a plenitude das capacidades cognitivas, uma vez que o desenvolvimento é limitado às demandas mercadológicas. Como também incentiva que a sociedade desvalorize o pensamento crítico exauriente. O exame de um objeto, a investigação de um tema, o juízo sobre fatos, acontecimentos, emoções, etc, são estimulados a permanecerem na sua aparência, e não na essência.

E considerando a teoria de Habermas, esse aspecto se mostra ainda mais premente, posto que as ações éticas visam o bem comum mediante a apreciação e análise profunda de um objeto. Portanto, a tendência é que este tipo de ação não se concretize. A ausência de ferramentas cognitivas para tal tarefa prejudica o processo. Além disso, toda a cultura e sociedade procura enaltecer práticas de cunho individualista. Portanto, pensar e agir eticamente deixa de ser um assunto ultrapassado para transformar-se numa tarefa difícil e restrita.

4.4 O papel da escola na constituição ética do sujeito

Até o presente momento, este trabalho apresentou em sua maior parte, um ponto de vista sobre as dificuldades de se constituir um ser humano ético. Trouxe

também a relevância da escola neste processo formativo do homem. E apesar dos desafios mencionados, soluções para enfrentá-los existem.

Como visto, a educação possui um papel significativo na constituição do indivíduo, o que inclui também o desenvolvimento ético. A escola tanto está inserida no contexto cultural, sendo, portanto, reprodutora dele. Como também é capaz de modificar este contexto. Isto significa dizer que a apropriação das aptidões e habilidades necessárias ao exercício da ética pode ser amplificada e melhorada. Se, por um lado, a cultura dominante valoriza a individualidade, a educação pode ensinar a solidariedade e trabalho coletivo. Se alguns dos objetivos educacionais se voltam para o mercado, distanciando-se do ideal humano, a educação pode voltar os olhos para o homem e proporcionar-lhe autonomia e desenvolvimento.

O fato é que existem alternativas que podem ser opostas aos diferentes desafios, e elas podem vir através da própria educação. Um ensino que valorize o desenvolvimento psíquico, a apropriação de conceitos científicos e culturais pelos estudantes já se mostra como um avanço significativo (FREITAS, 2016). A autora, ao tratar das pesquisas desenvolvidas por Davydov, afirma que:

Para ele, o ensino escolar visa proporcionar aos alunos a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente (ciência, arte, cultura, ética, técnica), oferecendo-lhes a oportunidade de ampliarem seus conceitos e formarem novas funções psíquicas superiores desenvolvendo, assim, sua consciência. Na compreensão de Davydov, pelo ensino escolar são apresentadas aos alunos exigências de pensamento, análise e reflexão, ações intelectuais, diferentes daquelas que se apresentam em sua vida social fora da escola, uma vez que não se referem ao conhecimento estruturado com base na lógica científica. No decorrer da experiência humana social e histórica, métodos e formas de pensamento, reflexão e ação, relacionados à ciência, à arte, à filosofia, vão se constituindo como conceitos. É por meio da atividade de estudo que os alunos podem se apropriar dessas formas de pensamento e utilizá-las na compreensão da realidade. (FREITAS, 2016, p. 391)

Ou seja, a estruturação e definição dos objetivos educacionais podem municiar o sujeito com algumas das ferramentas para o raciocínio ético, como por exemplo, a autonomia de pensamento, a análise e reflexão crítica. Libâneo e Freitas (2006) vão argumentar que Davydov ultrapassa a noção da mera transmissão do conhecimento, posto que a sua teoria educacional teria um objetivo maior, o qual permitiria fornecer aos estudantes habilidades e competências capazes de fazer com que eles construam o aprendizado sozinhos e autonomamente.

Uma educação voltada ao desenvolvimento humano, privilegiadora do pensamento reflexivo, estimula o pensamento crítico e, conseqüentemente, favorece a atividade cognitiva típica da ética. Andrew Feenberg (2009) nos apresenta uma perspectiva que corrobora os argumentos acima expostos. O autor, enquanto tece comentários a respeito do capitalismo e sua influência sobre as tecnologias, argumenta que as interferências negativas desse sistema político-econômico são uma realidade, porém, passíveis de serem combatidas. O autor argumenta que a democratização “da administração técnica e das escolhas técnicas” levaria a um esvaziamento dessa sua hegemonia cultural.

Mas o que ele quer dizer com essa democratização? Feenberg diz que a seleção dos projetos tecnológicos, seu design e uso são determinados, via de regra, por um seleto grupo que detém o controle do conhecimento sobre uma determinada tecnologia. Essa limitação de domínio e gestão reduz as potencialidades dos usos e desenvolvimento de um objeto. Em um de seus exemplos, ele cita a experiência do Teletel, uma tecnologia que, inicialmente, foi pensada e estruturada para funcionar como uma rede de computadores conectados. Porém, como Feenberg afirma:

Na sua configuração final, o Teletel foi amplamente formatado pelas preferências dos usuários. O quadro resultante é completamente diferente das expectativas iniciais. Quais são as lições desse resultado? A imagem racionalista da era da informação não sobreviveu ao teste da experiência sem alguma mudança. Hoje, o Teletel não é apenas um mercado de informações. Juntamente com as aplicações esperadas, os usuários inventaram uma nova forma de comunicação humana para se adequarem à necessidade dos jogos sociais e encontros pessoais (...) Assim procedendo, pessoas comuns rejeitaram as intenções dos planejadores e desenhistas e converteram um sistema, que supostamente tinha sido criado para servir como um recurso para conseguir informações, em um novo tipo de meio para trocas sociais. (NEDER, 2010, p. 184)

O exemplo citado demonstra como a participação democrática de diferentes atores da sociedade pode alterar qualitativamente as funções e finalidades de um determinado objeto. Se transportarmos essa lógica para os problemas abordados no presente trabalho, é possível traçar um paralelo com uma maior democratização do conhecimento. Em outras palavras, sugere-se que haja uma maior participação de diferentes setores sociais nas decisões, debates e organização escolar.

Essa perspectiva poderia, a título exemplificativo, caminhar para uma educação que valorize disciplinas como a filosofia. Ou as ciências sociais em geral. É claro que essa afirmação mostra-se como uma conjectura, pois somente a

experiência real determinaria os rumos dessa democratização. Contudo, essa especulação aponta para um caminho que pode, de fato, maximizar as potencialidades da escola e, por consequência, dos indivíduos inseridos nela. Democratizar os debates a respeito do que deve ser priorizado no ensino, alargando e incluindo personagens na participação das decisões, poderia conduzir a escola para um caminho onde as suas finalidades se tornem mais humanas, coletivas e éticas.

As afirmações de Freitas (2016) a respeito dos achados de Davydov corroboram essa premissa de uma educação voltada ao desenvolvimento do ser humano. A autora afirma que o ensino que prioriza a evolução intelectual do sujeito, promovendo a aquisição cultural e a sua inserção no corpo social, levaria a um aprendizado que ultrapassa a apropriação do conceito científico. Essa formação conduziria o indivíduo para a:

utilização consciente (dos conceitos) na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos. É desse modo que o ensino influencia no desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. (FREITAS, 2016, p. 391)

Sob este ponto de vista, o desenvolvimento ético pleno se mostra viável, posto que promoveria um ensino com a aquisição de habilidades cognitivas complexas. Tal afirmação é possível pois a atividade intelectual exigida do sujeito para atuar eticamente demanda aptidões mentais como observação, categorização, abstração, análise, comparação, etc. Ou seja, favoreceria um raciocínio reflexivo e crítico, os quais são imprescindíveis para a ética.

E mais ainda, além das aptidões mentais, a apropriação da cultura historicamente construída de maneira contextualizada, desvelando as relações sociais, conceitos e valores compartilhados, facilitaria a compreensão da realidade destituída de possíveis fatores utilizados para conformação social e padronização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil (e o mundo) passa por um grave problema social que desestabiliza grande parte das instituições do país. Uma crise ética e moral generalizada afeta negativamente e diretamente toda a população. Guardadas as devidas proporções (e exceções) a sociedade como um todo sofre com esse mal. É comum, e facilmente perceptível pela observação empírica, frases como “só parei por um minutinho”, “Não faz mal a ninguém”, “Ninguém vai saber”, “O mundo é dos espertos”. Todas essas expressões mostram-se, na verdade, quase como um eufemismo para caracterizar (e justificar) aquelas condutas adotadas por grande parte dos cidadãos e que, de um ponto de vista moral, são consideradas repreensíveis.

O uso dessas práticas evidencia uma cultura que mistura pensamentos egoístas, simplórios e imediatistas. Este modo de pensar cria e favorece decisões centradas no indivíduo em detrimento do coletivo. Ou, ainda, do ganho em descaso com a regra.

Num primeiro momento é possível conjecturar as possíveis repercussões de tais comportamentos em universos de relações interpessoais restritos. Por exemplo, a atuação do indivíduo ancorada em princípios de moralidade individualista tenderá a corromper suas relações com as pessoas próximas, deteriorando interações familiares, sociais, afetivas, etc. Contudo, sob uma perspectiva macro, considerando o universo social de toda uma comunidade, ligada por laços étnicos, língua, religião, hábitos, etc, gera problemas ainda maiores.

A perpetuação de tal cultura acarreta diversos problemas sociais, políticos e econômicos. Toda a cultura ocidental globalizada, que floresce num mundo marcado pelo capitalismo voraz, consumista e imediatista está, na verdade, voltada para este tipo de pensamento. Embora paradoxal, coabitam seres humanos que são estimulados o tempo todo a serem individualistas e competitivos.

Dentro deste contexto, a investigação demonstrou que a apropriação dos conceitos de ética e moralidade pelo indivíduo, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, é altamente influenciada pelo meio em que ele vive. O desenvolvimento ético do indivíduo, um processo totalmente marcado pelos

elementos da sociabilidade e apropriação da cultura historicamente produzida, se faz em meio a ideais contrários à lógica da ética.

Agir e pensar eticamente demanda uma série de habilidades cognitivas, às quais são deixadas de lado para que se concretize uma educação voltada ao mercado. Além disso, os valores e comportamentos tidos como benéficos estimulam o sujeito a pensar individualmente e egoisticamente, uma perspectiva que é diametralmente oposta à ética. Esta, por sua vez, necessita de indivíduos que raciocinem coletivamente, priorizando o bem comum.

A construção e manutenção de uma democracia viável, saudável e próspera pressupõe que os indivíduos estejam na plenitude de suas capacidades intelectuais e políticas. E para isso, uma educação voltada à emancipação é um dos caminhos possíveis. Porém, como visto, esta não é a realidade no contexto atual. O ensino voltado a uma formação utilitária não capacita plenamente a pessoa para um raciocínio ético efetivo. As aptidões necessárias para tal tarefa requerem um ensino voltado ao ser humano, priorizando seu desenvolvimento intelectual e compreensão de si como integrante de um corpo social e coletivo. O ensino pensado dessa forma permite ao sujeito ser autônomo.

Tal apontamento se faz necessário pois a evolução do país, como uma nação democrática, igualitária e justa, só é possível através da adoção de medidas que privilegiem os campos da educação, sociais e políticos. É imprescindível uma educação voltada para a emancipação e autonomia do sujeito e de seu pensamento. Onde ele poderá gozar e contribuir socialmente, dos benefícios de uma sociedade íntegra, colaborativa, honesta, crítica e justa. Ou seja, para que esses objetivos sejam atingidos é necessário que os indivíduos tenham sido educados com capacidade e inclinação para a contestação e resistência (Adorno, 2006).

Contudo, considerando os contextos social, educacional e cultural brasileiros, existe uma convergência de fatores que desestimulam (e em alguns casos privam) o sujeito para se consolidar como um indivíduo pleno, participativo e ético. Graças à teoria histórico-cultural de Vygotsky, foi possível perceber os movimentos e processos contraditórios e atuantes na estruturação da sociedade, em especial, aqueles que influenciam o desenvolvimento ético.

A cultura moderna consumista e imediatista, privilegia o ter em detrimento do ser. Ela incentiva as pessoas tendenciosamente ao pensamento centrado em si mesmas e nos prazeres do agora, desprivilegiando o pensamento ético e coletivo. Há uma valorização dos aspectos exteriores do ser humano, naquilo que ele tem e aparenta ser. Assim, ficam em segundo plano as concepções e princípios que valorizam o ser humano como um ser social, solidário e comunitário, requisitos essenciais para pensar e agir eticamente.

Muito embora esta conjuntura desfavoreça o desenvolvimento ético como proposto, especialmente se considerarmos os desafios enfrentados pela educação na formação do indivíduo, alternativas existem para combater as dificuldades. O papel da escola mostra-se fundamental como uma instituição constituinte do sujeito ético. Uma formação ética é possível através da maior participação de diferentes agentes sociais na construção de uma escola humana, que tenha o objetivo de aprimorar as capacidades do sujeito. Ampliar a participação social tende a alargar as potencialidades tanto da escola quanto do sujeito.

Diante de tudo o que foi exposto, é importante destacar que o presente trabalho se mostra apenas como uma pequena contribuição para os temas ligados à ética e educação. A bem da verdade, se fazem necessários novos estudos para melhor elucidação e aprofundamento a respeito da constituição ética do sujeito e da importância da educação neste processo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Editora Paz e Terra. 1995.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **O paradigma industrial**. In: BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. Paradigmas educacionais – Escola e Sociedades. In: Lisboa, Instituto Piaget, 1994. p. 85-93.

Bataglia, Patricia Unger Raphael, Morais, Alessandra de e Lepre, Rita Melissa. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil**. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2010, v. 15, n. 1 [Acessado 3 Novembro 2021], pp. 25-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>>. Epub 13 Set 2010. ISSN 1678-4669. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>.

CAMARGO, Sandra Almeida Ferreira. ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino**. In: LIB NEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. 1 ed. Goiânia-GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 286.

CATALANI, Cesar, e VELASCO, Patrícia Del Nero. **A maiêutica socrática e o professor limpaniano: Uma relação possível?** Meridiano 47 – Journal of Global Studies, nº 22 (1): 2-23. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i22.4648>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber às práticas educativas**. São Paulo-SP. Cortez Editora, 2014, p. 23.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 5ª ed. São Paulo-SP, 1996, p. 12. Editora Ática.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 5ª ed. São Paulo-SP, 1996, p. 275. Editora Ática.

CHAVES, Hamilton Viana; FILHOS, Osterne Nonato Maia; OLIVEIRA, Juliano Cordeiro da Costa; NETO, Francisco Edmar Pereira. **Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte-MG, v. 18, n. 01, p. 134-147, abr. 2012.

COSTA, Márcia da Silva. **O Sistema de relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual**. Rev. Bras. Ci. Soc., São Paulo, v.20, n.59, p.111-131, oct. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000300008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2020.

FEENBERG, Andrew. Racionalização democrática, poder e

FIGUEIREDO, A. M. **Ética: Origens e distinção da Moral**. Saúde, Ética & Justiça. 2008; 13 (1-9), p. 4.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para o organização do ensino.** Revista Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016.

GÓMEZ TORRES, Juan Rafael. MORA ALVARADO, Maynor Antonio. **Educación, ética de lalibertacion y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky and Paulo Freire.** Rev. Actual. Investig. Educ, San José, v. 19, n. 1, p. 825-849, Apr. 2019. Available from <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100825&lng=en&nrm=iso>.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** Editora Civilização Brasileira. 1982.

JUNIOR, Achiles Delari. **Princípios éticos em Vigostki: Perspectivas para a psicologia da educação.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico.** 14^a Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** 1 ed. Goiânia-GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Vygotsky, Leontiev, Davydov—três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática.** IV Congresso Brasileiro de História da Educação-SBHE. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11604458-Vygotsky-leontiev-davydov-tres-aportes-teoricos-para-a-teoria-historico-cultural-e-suas-contribuicoes-para-a-didatica.html>

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações.** In: Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia-MG, 2017. Editora, Navegando Publicações. 2017, p. 89

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. **Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 73–93, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640462. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640462>. Acesso em: 31 jul. 2021

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jul. 2021.

MELLO, Suely Amaral. **A escola de Vygotsky**. in: Introdução à psicologia da educação: seis abordagens, p. 135-155. Kester Carrara (org). - São Paulo: Avercamp, 2004, p. 138.

MESQUITA, M. C. Das G. D; CARNEIRO, M. E. F; AFONSO, L. H. R. **Os pressupostos da Teoria Social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica**. In PAIVA, Wilson S. (org) Reflexões sobre o método. Curitiba: CTV, 2017, pp. 55-76.

Neder, Ricardo T. (org.) – **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. Vol. 1. Número 3. 2010. ISSN 2175.2478.

LIUTI, Fátima de Lurdes Ferreira; MORAES, Alcemir da Silva. **Direito e Justiça: da pré-história à contemporaneidade**. Revista Videre, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 101-122, maio 2010. ISSN 2177-7837. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/694>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SANFELICE, José Juís. **A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira**. In: LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação brasileira. Uberlândia-MG, 2017. Editora, Navegando Publicações. 2017, p. 95.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP, 11ª Ed. Editora Autores Associados, 2011 - (Coleção educação contemporânea).

Sirgado, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade [online]. 2000, v. 21, n. 71 [Acessado 3 Novembro 2021] , pp. 45-78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>>. Epub 24 Nov 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

SOUZA, Marilsa Miranda. ROCHA, Neidiele Bratlieri da. SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **Privatização e precarização do ensino médio em Rondônia**. In: Retratos da Escola. Revista da escola de formação da CNTE. Vol. 12, n. 22, janeiro a junho de 2018.

TOSTA, Cintia Gomide. **Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Perspectivas em Psicologia, Uberaba-MG, Vol. 16, n.01, p. 57-67, jan/jun 2012.

Venturi, Gustavo. **O universalismo ético: Kohlberg e Habermas**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 1995, n. 36 [Acessado 3 Setembro 2021] , pp. 67-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>>. Epub 09 Dez 2010. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>.

VYGOTSKY, Lev S. A. **formação social da mente**. 7ª ed. Editora Martins Fontes, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. Ebook. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477786/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf.

VYGOTSKY, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, july 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200002&lng=en&nrm=iso.