



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA ALICE DE ARAÚJO MENDES

**A FORMAÇÃO ÉTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAM E
NORTEIAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maceió
2017

ANA ALICE DE ARAÚJO MENDES

**A FORMAÇÃO ÉTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAM E
NORTEIAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos

Orientador: Profº. Dr. Walter Matias Lima

MACEIÓ
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M538f Mendes, Ana Alice de Araújo.

A formação ética nos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação brasileira / Ana Alice de Araújo Mendes. - 2024.
161 f. : il. color.

Orientador: Walter Matias Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 152-155.

Anexos: f. 156-161.

1. Formação ética. 2. Documentos oficiais. 3. Educação brasileira. I. Título.

CDU: 37 : 17



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada A formação ética nos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação brasileira, de autoria de Ana Alice de Araújo Mendes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Walter Matias de Lima
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Prof^a. Dr^a. Adélia Augusta Souto de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAL

Data de aprovação: Maceió, de 11 de dezembro de 2017

Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão

E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum

A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez

Nós
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

Humberto Gessinger

RESUMO

A presente pesquisa nasceu de uma profunda inquietação a respeito do hiato institucionalizado entre o agir cotidiano e o agir ético, assim como a possível relação entre ele e a verticalização positivista dos saberes escolares em território nacional. É importante destacar que nós não nascemos éticos, nós nos tornamos éticos, pois é através do processo educativo que o ser humano se humaniza e se socializa. Por isso, compreendendo a escola como uma instituição social que, entre outras funções, promove a construção do conhecimento, a resignificação do mesmo e da experiência e instrumentaliza o sujeito para a atuação sobre a realidade, deve-se atribuir a ela sua parcela na construção desta eticidade. Foi sobre essa parcela que o atual trabalho pesquisou. Na intenção de compreender e delinear como o currículo escolar brasileiro concebe a temática “ética” e se há compromisso com uma formação nessa perspectiva, a pesquisa fez uma análise documental minuciosa e crítica dos quatro principais documentos oficiais que regulam e norteiam a educação nacional, registrando os pontos de interseção entre eles e a temática pesquisada, reconhecendo os avanços e denunciando as fragilidades. Os documentos analisados foram: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). Durante a análise documental, o foco maior esteve sobre o Ensino Fundamental, visto que a pesquisa também procura evidenciar a necessidade da inserção dos conteúdos de ética desde o início da vida escolar. Para compreender e fundamentar a investigação, foi necessário resgatar a discussão conceitual acerca da ética e da moralidade, assim como sobre a função social da escola, viabilizando analisar a ética nesse contexto. Entre os referenciais basilares, estão as produções de Lawrence Kohlberg (1987, 1990 e 1991), o mesmo autor através Angela Maria Brasil Biaggio (2002), a pesquisadora Bárbara Freitag (1989 e 1992), Pérez Gómez (1998), Demerval Saviani (1994, 1996, 1999 e 2010) e Bernard Charlot (2013). Com a análise crítica dos documentos, foi possível perceber a concepção de ética estabelecida nos documentos oficiais da educação brasileira e identificar a presença em sua formação ética. Contudo, o estudo desnuda um compromisso com tal formação, mal alicerçado e franzino, em que muitos dos pontos de interseção entre a ética e os documentos analisados não ficam claramente estabelecidos, carecem de esforço interpretativo para encontrá-los. Constatação esta que não desmonta, ao contrário, fortalece o hiato entre o agir cotidiano e o agir ético. Assim, a pesquisa revelou que existem tentativas ancoradas na dimensão da formação ética, mas as fragilidades denunciadas impedem equacionar uma proposta clara e efetiva nessa perspectiva. Espera-se, com o

presente estudo, contribuir com as investigações no campo da ética dentro da educação escolar, servir de base para novas contribuições acadêmicas na intenção da superação das fragilidades aqui denunciadas e favorecer o efetivo compromisso da escola com a formação ética.

Palavras-chave: Formação Ética. Função social da escola. Documentos oficiais.

ABSTRACT

The present research was born of a deep concern about the institutionalized gap between daily action and ethical action, as well as the possible relationship between it and the positivist verticalization of school knowledge in national territory. It is important to emphasize that we are not born ethical, we become ethical, because it is through the educational process that the human being is humanized and socialized. Therefore, understanding the school as a social institution that, among other functions, promotes the construction of knowledge, the re-signification of it and of the experience, and instrumentalizes people to act on reality, it should be attributed to it its part in the construction of this ethics. It was on this parcel that the current work researched. In order to understand and delineate how the Brazilian school curriculum conceives the theme "ethics" and if there is a commitment to a formation in this perspective, the research carried out a detailed and critical documentary analysis of the four main official documents that regulate and guide national education, highlighting the points of intersection between them and the researched theme, recognizing the advances and denouncing the weaknesses. The documents analyzed were: Federal Constitution (1988); Law of Guidelines and Bases of National Education (1996); National Curricular Parameters (1997) and General National Curricular Guidelines for Basic Education (2013). During the documentary analysis, the main focus was on Elementary School, since the research also seeks to highlight the need for the insertion of the contents of ethics from the beginning of school life. To understand and base the research, it was necessary to rescue the conceptual discussion about ethics and morality, as well as about the social function of the school, making it possible to analyze ethics in that context. The basilar references are the productions of Lawrence Kohlberg (1987, 1990 and 1991), the same author through Angela Maria Brasil Biaggio (2002), the researcher Bárbara Freitag (1989 and 1992), Pérez Gómez (1998), Demerval Saviani 1994, 1996, 1999 and 2010) and Bernard Charlot (2013). With the critical analysis of the documents, it was possible to perceive the ethical conception established in the official documents of Brazilian education and to identify the presence of ethical training in them. However, the study lays bare a commitment to such a poorly grounded and shallow formation, where many of the points of intersection between the ethics and the documents analyzed are not clearly established, lack the interpretive effort to find them. This finding does not dismantle, on the contrary, it strengthens the gap between daily action and ethical action. Therefore, the research revealed that there are attempts anchored in the dimension of ethical formation, but the denounced fragilities preclude a clear and effective proposal from this perspective. It is hoped that the present study will contribute to research in the field of ethics within school education, to serve as a basis for new academic contributions in order to overcome the weaknesses denounced here and to favor the school's effective commitment to ethical training.

Keywords: Ethical Formation. Social function of the school. Official documents.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	08
2.ÉTICA E MORALIDADE: UMA ANÁLISE À LUZ DO ESPAÇO ESCOLAR	21
3.PONTOS DE INTERSEÇÃO ENTRE ÉTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	37
3.1 Constituição Federal de 1988	52
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	57
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)	73
3.3.1 Volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética	84
3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013)	99
3.5 Problematizando alguns conceitos	114
3.5.1 Cidadania	115
3.5.2 Pleno desenvolvimento e Desenvolvimento integral	126
3.5.3 Promoção humanística	130
3.5.4 Valores	132
3.5.5 Ética	136
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	156

1. Introdução

O tema “ética”, no contexto contemporâneo, desperta particular fascínio e intrigante desejo de compreensão acerca de sua constituição epistemológica, através da sua relação com o conhecimento, por meio da relação com o homem e a história, da sua relação com o *Khronos*¹, especialmente seu entrelaçamento nas relações sociais. Esses despertares foram estruturados sob diversas formas, em momentos distintos durante minha formação, desde a adolescência até os dias atuais. Visitando-me com maior frequência em momentos que impunham ao julgamento moral de questões existenciais ou familiares, em momentos de engajamento pessoal nas questões políticas, dentro e fora da escola, em momentos de crise, ou melhor, de descoberta e amadurecimento teórico, na tentativa de leitura de mundo e com força arrebatadora foi que me descobri pesquisadora em construção.

Em cada fase da vida, os questionamentos sintonizavam com a subjetividade correspondente a ela, sintonizavam com o cenário, a conjuntura socioeconômica e o amadurecimento psicossocial, que formatavam meu contexto naqueles recortes do tempo. Contudo, algumas questões atravessaram e se fizeram perenes, questões essas que não serão necessariamente respondidas e nem ocupam o lugar do problema central a ser investigado nessa pesquisa, mas certamente ajudaram a provocá-la. São elas: o que leva o ser humano a agir de determinada forma? O que distingue o certo do errado? O que fazer para que o discernimento e o sentimento de coletividade façam parte do processo de decisão e ação do homem? De quem é a responsabilidade dessa formação? É uma habilidade inata? Ou deve ser construída?

Sempre que esses questionamentos me arrebatavam, buscava respostas nos recursos que já tinha. Por isso, descrever em breves linhas minha trajetória irá facilitar a compreensão de como cheguei a esse lugar de pesquisadora da ética e, para tal relato, exclusivamente na introdução, pedirei licença poética com o uso da primeira pessoa do singular ao narrar esse recorte de trajetória pessoal e, ao final da introdução, quando já

¹ Khronos se refere ao tempo de Saturno, que é cronológico, quantitativo, lógico e sequencial, o tempo que se mede, o tempo que nos resta para a morte, o "tempo dos homens" - que pode ser dividido em anos, meses, semanas, dias, horas etc. Fonte: **IJEP** – Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. Disponível em: <http://www.ijep.com.br/index.php?sec=artigos&id=67&ref=khronos->. Acessado em: 24/01/2017.

estarei me referindo à atual construção acadêmica, será utilizada a primeira pessoa do plural.

Como educação familiar, a condução e os valores que preconizavam a orientação dos meus pais eram de natureza cristã, rigorosa, porém com a presença de muitos espaços para o diálogo e questionamentos. Lembro-me claramente dos momentos em que nos sentávamos ao redor da mesa de jantar para discutir as regras e as punições que seriam aplicadas em casos particulares, além das reuniões nas quais conversávamos sobre questões políticas, sociais e, muitas vezes, religiosas. Situações familiares e/ou públicas poderiam ser o *a priori* desse encontro para que meus pais pudessem de fato propor a discussão de temas que sentiam a necessidade de desenvolver e achavam pertinentes à nossa formação.

É claro que não eram todos os momentos das reuniões que seguiam de forma plácida e serena. Tenho recordações de momentos do uso da autoridade para encerramento das discussões, imposição de regras e posicionamentos de forma “deliberada”. Porém penso que o exercício do encontro e do espaço para o pronunciamento da nossa voz foi de fundamental importância para o meu repertório de compreensão e práxis alicerçado em noções de democracia e coletividade.

Minha formação acadêmica da educação básica se deu em uma única escola, particular e tradicional, na cidade de Maceió, e também de orientação religiosa. Então talvez possa ousar ao afirmar que a primeira moral que tenha me tocado tenha sido a moral cristã, corroborando as orientações e condução familiares.

Quando a adolescência chegou, fase intensa de sentimentos e descobertas, na qual os questionamentos se tornam mais criteriosos e empoderados, melhor classificando-os, de difícil saciedade, a história, os dogmas, o cerceamento e a trajetória de poder e riqueza da igreja, a qual um dia fizera sentido, perderam sua significação e formou-se um grande hiato entre a moral cristã e o verdadeiro percurso e intencionalidade daquele templo que costumava gerar significados em minha vida.

Foi quando a questão da ética e da moralidade, para mim, ficou órfã e eu precisava urgentemente encontrar sobrenome e endereço para ela. A qual mundo ela pertencia? Era uma invenção de uma instituição? A ciência a havia assassinado? É possível existirem a moral e a ciência em um mesmo mundo? Ou melhor, dentro de um só homem? Como entendê-la sem romantizá-la? Ou cristianizá-la? Não fui capaz de compreender, de buscar respostas. Meu repertório, ainda muito parco, não permitiu perceber as possibilidades de pesquisa. Eu concluí

que precisava de respostas e realmente precisava, porém, pelo menos, eu já tinha essas perguntas.

Um extenso rompimento com as questões religiosas foi enraizado, e a minha inserção no universo da escola e sua função social engendraram uma nova perspectiva sobre os mesmos questionamentos. Foi possível perceber que a temática da ética e da moralidade não estava vinculada de forma predominante às instituições família e religião, outros espaços formativos a constituíam.

Pensar na formação do sujeito, compreendendo seus espaços de pertencimento - família, bairro, comunidade, amigos, escola, religião, trabalho etc. - possibilitou-me situar sobre o endereço da formação ética e moral.

Desde o início da graduação em pedagogia, já estava inserida no universo escolar, assumindo desta vez o papel de docente, e pude, apesar das dificuldades encontradas por todos que precisam trabalhar os dois horários e cursar a graduação no período noturno, traçar constantemente um paralelo entre a formação do pedagogo e do docente com a realidade vivida no espaço escolar. Entre as disciplinas contempladas no currículo, estavam a Sociologia da Educação e a Filosofia da Educação, que eram as nomenclaturas curriculares. Nelas, poderíamos ter no mínimo discutido e aprofundado sobre a temática que abordo nesse trabalho, no entanto, foram disciplinas de pouca expressividade, uma vez que o eixo central que perpassou se não a totalidade das disciplinas, quase isso, foi o discurso da didática, do “como fazer”, da superação dos moldes do professor tradicional. Professor este que agora é vulgarmente chamado de “professouro”, termo que foi título de um livro de Celso Antunes (2007)² e que viralizou entre a comunidade educacional. Pouco se discutiu sobre “o que fazer” e “o que ensinar”, resultando numa “poética” de que um bom professor é aquele que “prende” a atenção do aluno, aquele que dinamiza o processo de aprendizagem, e quase nada se falou sobre aquele que acrescenta e amplia o repertório de conhecimentos e contribui de forma política com a inserção daquele sujeito no universo da sociedade. Como Gadotti (2003, p. 3) afirma, “em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnico-pedagógicos, não ético-políticos”.

Não pretendo com isso desmerecer o fundamental papel da didática no processo de aprendizagem e na vida dentro da escola, no entanto, desconfio do foco unilateral

² ANTUNES, Celso. Professores e Professouros. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

que a formação e as discussões sobre a educação escolar assumiram nessas últimas décadas.

(...) o método, sem dúvida, tem um peso importante nesse processo, no entanto, assistimos nos últimos anos ao deslocamento cada vez mais para as questões do como aprender, tornando secundário o que aprender. A educação escolar tem assumido cada vez mais encargos que extrapolam aquilo que é especificamente pedagógico (família, fome, violência, desemprego, atividades sociais, de lazer) e cada vez menos a natureza essencial de sua atividade: transmitir os conhecimentos necessários ao **processo de humanização**. (MORAES, PAULA, COSTA, 2013, p. 104)

O que Moraes, Paula e Costa (2013) narram pude vivenciar também na escola, além da graduação. Todos, absolutamente todos os momentos de formação contemplavam o tema da didática, incluindo cursos, departamentos com a supervisão pedagógica, palestras, workshops etc. E pouco se discutia sobre o currículo oficial no tocante aos saberes escolares.

Havia aqueles que levantavam essa questão, mas o coro era inexpressivo, pois o assunto daquele momento era o “professor nota dez”. Expressão que, inclusive, deu nome a um livro que fez muito sucesso entre os colegas docentes: “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, de Doug Lemov (2011)³. A obra apresenta estratégias pedagógicas envolvendo o campo da didática, visando ao sucesso dos objetivos propostos pelo professor em sala de aula. Elenca dinâmicas, estratégias e roteiros através dos quais os professores podem construir seus planos de aula.

A leitura é interessante, contribui para o planejamento e o repertório em sala de aula, porém ratificando o posicionamento anteriormente citado, não é prudente valorizar esse tema em detrimento do outro, por isso a inquietação se fez perene.

Estava claro que “o que ensinamos” havia sido oprimido e atrofiado como um assunto antiquado e superado, especialmente após o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

³ LEMOV, Doug. Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. 2ª ed. São Paulo: Livros de Safra, 2011.

Básica (DCN), como se o que estivesse ali escrito fosse suficiente e já estivesse incorporado à prática do dia a dia em sala de aula.

Além dessa perspectiva do docente em formação e do docente em exercício, pude ampliar o olhar através da função de coordenadora pedagógica e, posteriormente, como orientadora educacional. Foi possível perceber a tônica que também a família, como integrante da comunidade escolar, atribui à didática. Um discurso fortalecido e inquisitivo sobre “como” o professor está a conduzir suas aulas, culminando no sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus filhos, como se o complexo caminho da aprendizagem dependesse apenas da metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, além de poucas vezes questionar a respeito do currículo escolar e dos saberes trabalhados por essa instituição social.

Em meados do final do ano de 2015, especialmente no período que precedeu as eleições de 2016, até surgiram discussões encabeçadas por organizações sociais acerca dos conteúdos trabalhados nas escolas brasileiras e da postura do docente em relação a eles. Essas discussões ganharam holofotes e estamparam noticiários, campanhas políticas, debates acadêmicos, informais e também virtuais, mas essas discussões não contemplaram a totalidade do currículo escolar. O Movimento Escola Sem Partido, por exemplo, sob o slogan “Escola sem doutrinação”, que afirma estar em “prol da descontaminação ideológica das escolas brasileiras; um trabalho que visa, entre outros objetivos, a combater a demonização, nas salas de aula e nos livros didáticos”⁴, mostrou mais preocupação em suprimir os conteúdos políticos, culturais, de orientação sexual e religiosos (quando estes não correspondem às religiões dominantes: católica e evangélica) do que qualquer outra coisa, claramente buscando silenciar a heterogeneidade e a natureza essencialmente política e dialógica da atual escola.

No estado de Alagoas, o projeto Escola Livre, fundamentado na ideologia desse movimento, chegou a ser aprovado no dia 26 de abril de 2016 e, após a manifestação de inúmeras comunidades, órgãos estatais, instituições sociais, sindicatos e a pressão

⁴ Palavras do coordenador do Movimento Miguel Nagbi em artigo publicado pelo site oficial da organização não governamental sobre um caso envolvendo uma grande rede de ensino. Disponível em: <http://escolasempartido.org/caso-coc>. Acessado em 22/05/2017.

da classe de educadores, o Supremo Tribunal Federal no dia 21 de março de 2017 suspendeu-o⁵.

Outra perspectiva fundamental sobre essa problemática é a supervalorização de algumas áreas do conhecimento e disciplinas em detrimento de outras. Já foi retratado o foco unilateral no “como fazer”, agora discorreremos sobre a unilateralidade assumida também pelo currículo oficial da escola no que diz respeito aos saberes escolares. Com forte herança do cartesianismo e positivismo modernos, foi-se elencando e legitimando uma hierarquia de saberes que permaneceu fortemente enraizada em toda comunidade escolar.

Contudo, não é possível, de fato, ensinar tudo, já que uma vida humana inteira não bastaria para apropriar-se de todo o patrimônio humano. Portanto, uma sociedade ensina o que, em um determinado momento da sua história, ela considera pertinente e necessário ensinar aos jovens. (...). Essas escolhas são culturais, sociais, ideológicas, políticas, religiosas e sempre se pode opor-lhes outras escolhas legítimas. (...) as escolhas operadas por uma sociedade no que diz respeito ao que se deve ensinar à juventude expressam e traduzem a representação de si mesma e de seu futuro por essa sociedade e, em última instância, as relações sociais que a definem e a estruturam. (CHARLOT, 2013, p.188-189)

Por isso, não caberá aqui a discussão da importância de cada disciplina, sendo importante apontar que não será unicamente a *expertise* na área de raciocínio lógico-matemático e de linguagem, áreas preteridas entre as outras, que assegurará ao sujeito a conclusão da educação básica, preparando-o para integrar a sociedade, exercendo sua cidadania, seu papel político na comunidade, como preconizam os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. E esta é uma das questões mais claras e, ao mesmo tempo, mais intrigantes que suscitaram essa pesquisa.

Pérez Gómez (1998) contribui nesse aspecto quando apresenta uma crítica sobre a contradição das aprendizagens propostas pelo currículo oficial e aquelas concretizadas por diversas interações sociais que ocorrem na escola. Quando as primeiras são memorizadas para realização dos exames e posteriormente esquecidas, as segundas geralmente apresentam maior significado e relevância para os alunos, por isso permanecem em seu acervo de conhecimentos adquiridos:

⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/22/stf-suspende-lei-de-alagoas-que-pune-opiniao-de-professor-em-sala-de-aula.htm>. Acessada em 24/05/2017.

Eles aprendem esse conteúdo para passar nos exames e esquecer depois, enquanto aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social que lhes possibilitam o êxito pessoal na vida acadêmica e pessoal do grupo estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. Esta aprendizagem os induz a uma forma de ser, pensar e agir em suas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 2-3)

Ao analisar o cotidiano na sociedade contemporânea e a função social da escola nesse contexto, tendo como objetos de análise o homem e sua relação com a coletividade, é imperativo expor, opinar, inquietar-se e, especialmente, discutir a respeito do impacto gerado pelo agir cotidiano com posturas partidárias, parciais, imediatistas e antiéticas, que os jornais impressos, os noticiários televisivos, a mídia virtual e, em especial, as redes sociais estampam.

Pode-se citar como exemplos: a atuação de um gestor público, que, como representante popular foi, eleito com base em promessas que não mais ocupam sua agenda de compromissos, por sua vez, um eleitor que tem sua escolha baseada em benefícios e privilégios que aquela eleição pode lhe proporcionar; um policial de trânsito que desobriga motoristas de autuações em troca de um valor para complementar sua renda; um empresário que priva seus funcionários de direitos constitucionais com justificativas imorais que, para ele, não representam barreiras significativas; o posicionamento arbitrário de um juiz na elaboração de uma sentença; uma mulher que ostenta a condição de gestante sem o estar, apenas para burlar a fila do supermercado; a falsificação de carteiras de estudante para a obtenção de privilégios específicos; o ato de xenofobia declarado nas eleições em 2014, que se repetiu em 2016, para elencar apenas alguns exemplos no largo universo do campo do agir.

Será que a lacuna no processo de formação dos sujeitos praticantes das ações acima listadas, seja este processo escolar ou não, está no campo das áreas preteridas citadas na página 14 da presente dissertação?

A ação de todo sujeito, seja ele de maior ou menor nível de instrução escolar, estará pautada em sua subjetividade, em sua habilidade de discernimento, em seus valores morais construídos, em suas ambições, projeto de futuro e também em sua

memória armazenada através de suas experiências e exemplos que, de alguma forma, o marcaram a ponto de gerar significado.

Essa ação, fundamentada na subjetividade, é a ação social que movimenta o mundo. Por isso, é necessário refletir sobre ela com a seriedade que lhe cabe, compreendendo os aspectos formadores desse sujeito que está inserido no meio social. Sujeito que vive, que se relaciona, que trabalha, que vota, que escolhe diariamente entre uma ou outra alternativa, ou seja, que é construído e constrói a história. Essas escolhas estão presentes em suas formas mais simples e aparentemente irrelevantes, como o sapato que usará para aquele dia de trabalho ou o que comer no café da manhã, até em seu caráter mais complexo, como quando as decisões necessitam e/ou envolvem a vida de outros sujeitos no entrelace que é viver em comunidade.

O agir cotidiano é considerado um aspecto de relevância nessa pesquisa, na verdade, a relação discrepante entre o agir cotidiano e o agir ético. Esse expressivo hiato se formou entre eles e a institucionalização dessa discrepância como algo natural e orgânico na sociedade civil, assim como de que forma a instituição escolar está inserida nesse processo. Essa foi uma das molas propulsoras que despertaram a necessidade da presente pesquisa, a necessidade de pensar como a escola está compreendendo e intervindo no hiato mencionado.

É importante destacar que não nascemos éticos, nós nos tornamos éticos, uma vez que “o ser humano nasce inacabado, e a educação é o processo pelo qual ele se humaniza, se socializa, se singulariza” (CHARLOT, 2013, p. 229). O processo educativo acontece em inúmeros espaços e instituições e, no período de idade escolar, acontece com maior relevo na família e na escola. Por isso, compreendendo esta última como uma instituição social que, entre outras funções, democratiza o conhecimento e o patrimônio histórico, participando efetivamente da formação integral do ser humano, devemos atribuir a ela sua parcela na construção desta eticidade. Proposta que fica fragilizada com a estrutura curricular vigorosamente verticalizada, questão esta que será trabalhada em um dado momento da presente pesquisa.

Avançando sobre a perspectiva do lugar que a instituição escolar assumiu na formação dos sujeitos na sociedade capitalista contemporânea, é fundamental compreender sua trajetória histórica como espaço ressignificado ao longo da

construção social e produção humana e, de certa forma, desmistificar essa concepção de “redentora”, de “tábua de salvação” (MORAES, PAULA, COSTA, 2013) e até de missionária, que a ela foi atribuída.

Nem sempre à escola foram designadas as funções de formação dos indivíduos e de promoção humanística no intuito do desenvolvimento social. Segundo Saviani (1994), até meados do século XVIII, era um espaço para as elites e pouco tinha a ver com a construção social. Ora com a função de catequizar, ora com a função de transmissão erudita para os seus filhos mais abastados, não era um espaço para todas as camadas da sociedade.

A palavra escola em grego significa lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada, que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (SAVIANI, 1994)

No transcurso da modernidade, especialmente a partir do industrialismo da segunda metade do século XIX, com a consolidação do sistema do capital e a nova configuração das relações sociais, de produção e econômicas, a escola (entendida como escolarização) assume um novo papel: o do desenvolvimento intelectual e social, incluindo ético e moral, do sujeito em formação. Em relação ao sistema, “a escola assumiu um importante papel em sua implantação axiológica e, conseqüentemente, em sua manutenção, formatando seu currículo e seus objetivos na perspectiva de um ‘capital humano’ capaz de sustentar e fortalecê-lo” (MENDES, 2014, p. 4-5).

Nessa conjuntura, o projeto de escola ocupou lugar de destaque para o Estado e sucedeu ao que Saviani (1994) chamou de “exigência de generalização da escola”. “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” (SAVIANI, 1994, p. 5), afinal, era preciso compreender e dominar o conhecimento operacional daquela nova forma de produzir, além da compreensão dos códigos formais para inserção do direito positivo, que era registrado na forma escrita, não mais de forma espontânea como era o direito natural.

Saviani (1994, p. 6) ainda complementa que “a escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades”. Assim, a instituição escolar incorporou esse papel de “agência educativa” ligada ao progresso e à construção de hábitos civilizados. O que significa formar para a cidadania, para viver na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres, para dividir o espaço histórico, material e simbólico com outros sujeitos. Incorporou o papel da construção de valores e formação do sujeito em sua integralidade. O que antes estava na função somente de a família desenvolver, foi sendo gradativamente delegado também à escola.

No contexto escolar, pela oportunidade de estar na condução de reuniões e encontros pedagógicos, assim como à frente do atendimento às famílias, ficou bem evidente que para estas a escola deverá assumir a integralidade da formação de seus filhos, donde nasce a popular expressão: “a escola deve ser uma extensão de casa”. Podemos atribuir essa crença a situações como: a mudança da rotina familiar com a saída da mulher para o mercado de trabalho; o dispêndio do tempo em função do sistema do capital; a relação de consumo com os serviços a que foi também incorporada nas demais relações, ou seja, eu terceirizo ao outro o que eu não posso, não quero ou não consigo fazer, e exijo resposta tal qual exigiria de qualquer produto adquirido; o ideal de escola como espaço redentor e salvador de todos os males etc. Os papéis estão confusos como uma simbiose malsucedida, pois há uma aparente crise identitária na instituição escolar, assim como na instituição família, sobre o que pertence a uma e o que pertence à outra. Evidentemente que não estamos nos referindo aos conhecimentos específicos de áreas como matemática, linguagem e ciências da natureza, por exemplo, que cabem à escola desenvolver, estamos nos referindo aos conteúdos atitudinais, aos conteúdos de ética e de convivência, aos valores humanos, que cabiam à educação familiar e agora cabem também à escola, que deveria assumir uma parceria nessa difícil tarefa, não a responsabilidade exclusiva pelos conteúdos mencionados.

François Dubet (1998) utiliza um termo que remete a essa crise, o termo “desinstitucionalização”. Embora enxergue certa radicalidade nesse entendimento de Dubet, ele nos auxilia na compreensão das incertezas sobre os papéis das instituições

acima mencionadas. Em sua opinião, “a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais, tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil”. Dubet, para falar em desinstitucionalização, parte do conceito de instituição concebido por Parsons como “um conjunto de papéis e de valores ‘fabricando’ indivíduos e personalidades” (PARSONS apud DUBET, 1998, p. 1), e sua maior referência é a escola republicana francesa que, durante muito tempo, correspondeu a essa definição. Fala que a desinstitucionalização “é, com frequência, descrita como uma crise, um acidente: crise da escola, da família, renúncia dos pais...” (p. 6), mas também apresenta outra perspectiva dessa crise e outras relações que esse termo analisa, porém que fogem ao objetivo da argumentação presente, por isso, não as abordaremos.

Inquietados por um currículo escolar que privilegia e consagra algumas disciplinas em detrimento de outras, preterindo áreas, conhecimentos, habilidades e valores essenciais para uma formação nas perspectivas cidadã e da integralidade do sujeito e inquietados também pelo hiato engendrado pela discrepância entre o agir cotidiano e o agir ético, tratamos na presente pesquisa de investigar como a formação escolar brasileira está delineada sob a perspectiva ética, se há compromisso com essa formação, se houver, como esse compromisso está estabelecido e se ele contribui para a diluição ou para o fortalecimento do hiato mencionado.

Através dessa investigação, buscamos:

Identificar na instituição escolar brasileira a corresponsabilidade com a formação integral do ser humano, situando a ética como elemento fundamental, condicionante e alicerçador de uma ação favorável ao progresso social;

Analisar como estão delineadas nos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação nacional, em específico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação e o estudo da ética, compreendendo-as como elementos balizadores do processo de aprendizagem, e analisar também que concepção de ética aparece nesses documentos; e

Por último, evidenciar a necessidade da inserção de uma formação ética desde os primeiros anos da vida escolar.

Uma vez decididos a investigar a formação escolar brasileira nessa perspectiva, pensamos quais objetos deveriam ser o foco de nossas análises, pois eles precisariam refletir o projeto de nação que a educação nacional se propunha desenvolver. Não poderiam ser objetos que retratassem apenas uma realidade regional ou local de sua aplicabilidade, pois o interesse não era avaliar a realidade de apenas um território específico, mas, sim, identificar como a nação brasileira percebe, define e estabelece a perspectiva ética na formação escolar.

Portanto, como objeto da nossa pesquisa, elegemos os maiores legitimadores que a educação nacional poderia apresentar: os principais documentos oficiais que regulam e norteiam as ações e as políticas públicas voltadas à educação nacional, formatando, assim, o currículo escolar oficial da escola brasileira. São eles: a Constituição Federal (1988), sendo analisados apenas os títulos que tratam especificamente da educação (Título III e Título VIII)⁶; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁷, nos volumes I, II e VIII⁸; e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013)⁹.

Para trabalhar com esse objeto, fizemos uma análise documental minuciosa e crítica, buscando compreender, em todos os documentos analisados, como a temática “ética” está concebida, reconhecendo seus alcances e denunciando suas lacunas. Em textos ou trechos nos quais o compromisso e a menção ao termo “ética” não foram encontrados ou não estavam suficientemente claros, foi necessário considerar termos e expressões que permeiam sua dimensão para perceber e desvendar, inclusive, o que o documento não trata ou trata e não escancara.

Após definidos a questão, os objetivos e o objeto da pesquisa, iniciamos uma busca teórica pelo aprofundamento conceitual necessário à compreensão das questões a serem investigadas. Em todos os capítulos, sempre que necessário, foram realizados

⁶ Título III, Capítulo VI: Da Intervenção e Título VIII, Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e Do Desporto.

⁷ Primeiro volume publicado dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estabelece os parâmetros curriculares das séries iniciais da primeira etapa do ensino fundamental, na qual acreditamos que a formação ética já precisa estar claramente definida, por isso, selecionamos esse volume para análise.

⁸ Volumes correspondentes à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa e Ética, respectivamente.

⁹ Volume que acomoda as diretrizes curriculares de toda a educação básica, consequentemente da primeira etapa do ensino fundamental, etapa selecionada para maior enfoque durante a pesquisa.

paralelos entre os documentos oficiais e o nosso referencial teórico e conceitual, mas foi no primeiro capítulo que, de fato, resgatamos a discussão conceitual acerca da ética e moralidade. Nesse capítulo, discutimos o caráter polissêmico entre ética e moral, buscamos compreender a relação e as fronteiras entre ambas, estabelecemos o conceito assumido pela pesquisa para elas e, com uma busca etimológica e conceitual, traçamos uma breve viagem através de importantes pensadores que trataram de forma especial essa temática.

Ainda no primeiro capítulo, analisamos a função social da escola, para que pudéssemos avaliar em qual instituição e contexto estávamos buscando perceber a formação ética e apresentamos a teoria do desenvolvimento moral que ocupa o lugar de “musa inspiradora” para a presente pesquisa.

Entre os nossos referenciais basilares para tais análises, temos: a pesquisadora Bárbara Freitag (1989 e 1992) e as questões da moralidade, conceitos, interdisciplinaridade e fronteiras; as produções de Lawrence Kohlberg (1987, 1990 e 1991¹⁰) e a sua teoria sobre o desenvolvimento moral; o mesmo autor, através da Ângela Maria Brasil Biaggio (2002), Pérez Gómez (1998), Dermeval Saviani (1994 e 2010) e Bernard Charlot (2013), sendo estes últimos três sobre a função social da escola.

No segundo capítulo, é apresentada uma análise minuciosa dos documentos oficiais que ordenam e direcionam a educação brasileira. Essa análise disponibiliza um olhar atento e crítico a todos os elementos que possam remeter à temática da pesquisa, trabalhando os conceitos e as associações necessárias à investigação. Iniciamos o trabalho pelo texto de maior importância a nível legal, a Constituição Federal de 1988, Carta Magna da nação brasileira, pois tudo que analisássemos depois dela necessitaria estar em perfeita consonância com suas premissas.

Com a análise da Constituição de 88 concluída, no segundo item, iniciamos a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo em vista que,

¹⁰ O texto *Minha busca pessoal pela moralidade universal* (KOHLEBERG, 1991) foi lido na íntegra e acessado através do livro e tradução de Ângela Maria Brasil Biaggio in: BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002. - (Coleção logos).

depois da Carta Magna, essa é a maior lei à qual a educação em nosso país deverá obedecer. Enquanto a Constituição delibera de forma generalizada, essa Lei direciona de forma específica sobre as questões da educação.

Nos itens seguintes, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, publicados em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que teve sua primeira publicação em 1998, mas optamos por analisar de forma mais aprofundada a versão mais recente do documento, publicada em 2013. Selecionamos ambos os documentos por afirmarem em seus textos sistematizar os princípios e as diretrizes gerais para a educação nacional, assim como o fato de que os órgãos estatais e a comunidade educativa os acolheram e os legitimaram como os grandes referenciais curriculares para toda e qualquer escola em território nacional, em conjunto, claro, com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), constituindo, dessa forma, a base nacional curricular. Embora problematizemos essa questão no item 3 do segundo capítulo, essa foi a razão para a seleção de ambos os documentos para a atual pesquisa.

No último item ainda desse mesmo capítulo, por compreendermos as intempéries que a dimensão hermenêutica pode apresentar em qualquer investigação, especialmente nesta parte que examina premissas com a linguagem jurídica, apresentamos uma problematização de importantes termos e conceitos encontrados nos documentos pesquisados. Essa problematização empenhou esforços para apresentar problemáticas conceituais próprias de alguns termos, melhorar a compreensão dos textos e apontar conquistas ou fragilidades que estejam associadas à temática desse trabalho.

No intuito de aclarar os entendimentos e escancarar os “desentendimentos”, essa foi a estrutura proposta pela presente pesquisa: reconhecer o problema a ser investigado, descobrir por quais caminhos poderíamos fazê-lo, buscar o embasamento teórico necessário para a interpretação, problematização e síntese possíveis e necessárias durante o percurso e, finalmente, mergulhar no currículo oficial da escola brasileira e perceber como a formação ética está nele delineada.

2. Ética e moralidade: uma análise à luz do espaço escolar

Um ponto importante a ser esclarecido é o fato de que não transcorreremos sobre a história da ética e da moralidade fidedignamente em sua linha cronológica e/ou obrigatoriamente citando todos os pensadores que se ocuparam de discuti-las, dos clássicos aos contemporâneos, pois essa não é a proposta do presente capítulo.

Propõe-se, aqui, resgatar o sentido conceitual da ética e da moralidade através da filosofia *hegeliana*, vez que através desta filosofia foi possível encontrar suas definições, valorações e compreender o caráter polissêmico dos vocábulos em análise. Ainda sob a mesma ótica, foi possível definir o entendimento que a presente pesquisa assume sobre os referidos termos, buscando resgatar sua historicidade, conversando com autores que oferecem embasamento teórico para a análise do problema da pesquisa e dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

Tal aprofundamento conceitual e teórico tem sua principal finalidade na compreensão do lugar que a ética e a moral ocupam no espaço escolar e na função social que têm.

Primeiramente, para discutir ética e moralidade no espaço escolar, faz-se necessário definir algumas fronteiras e significados desse espaço, algumas de suas contradições e, especialmente, sua função social na sociedade contemporânea.

Para tanto, selecionamos os autores Pérez Gómez (1998), Demerval Saviani (1994, 1996, 1999) e Bernard Charlot (2013), por apresentarem uma visão humanizadora da formação escolar e a crença na possibilidade de uma formação crítica sobre a realidade - posição que defendemos nessa pesquisa -, além do fato de que eles conversam com a sociologia da educação, agregando essa perspectiva à discussão acerca da função social da escola.

Segundo Pérez Gómez (1998), a aprendizagem da produção social e a educação dos membros em seus pequenos grupos e sociedades primitivas aconteciam na forma de socialização direta, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta.

Com a complexificação das relações de produção e o desenvolvimento das comunidades, esse processo de educação foi se tornando ineficaz. E, a partir dessa

nova configuração, o processo de aprendizagem foi assumindo diversas formas, desde o tutor e o preceptor à escola religiosa.

Foi diante da chegada das sociedades industriais, quando a escola precisava alcançar todas as camadas da população para sua inserção no mundo produtivo do trabalho e na vida pública, que então tomou a forma que mais se assemelha ao modelo atual.

Pérez Gómez (1998) nos apresenta essa escola que construiu sua estrutura sob uma função conservadora e reprodutivista, ao passo que objetiva “atender e canalizar o processo de socialização” (p. 1), que acontece mediante dois aspectos: prioritariamente a incorporação do aluno no mundo do trabalho e sua intervenção na vida pública.

Embora manifestando esse entendimento sobre o caráter conservador e reprodutivista da função social escolar, Pérez Gómez (1998) afirma que, nas contradições do processo de socialização da escola, “existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*” (p. 3), através do que o autor chama de *mediação crítica da utilização do conhecimento* e, através de dois eixos complementares, de intervenção: o desenvolvimento radical da função compensatória, que resumidamente é uma política radical para compensar as consequências individuais da desigualdade social; e a reconstrução do conhecimento e da experiência, para que os alunos possam reestruturar o que foi assimilado de forma acrítica, provocando uma “organização racional da informação fragmentária recebida” (p. 6).

Pérez Gómez (1998) cita Bernstein (1987) sobre esse papel de resistência: “A escola deve transformar-se numa comunidade de vida, e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência” (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 6). Citação que revalida o posicionamento de Pérez Gómez sobre a função social escolar que, além de poder conservar e reproduzir, está envolta também na possibilidade de uma formação crítica sobre a realidade, reconstruindo os conhecimentos e as experiências de forma crítica, o que possibilita a quebra do processo reprodutivista.

Saviani (1994, 1996 e 1999) também aborda o potencial reprodutivista da função social da escola, sendo ela um instrumento de dominação e exploração para a

sociedade capitalista. Contudo defende que a função das instituições educacionais seria “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações (...). Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção” (1996, p. 51), e promover o homem é “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (1999, p.52). Apontamento que dialoga com Pérez Gómez no tocante à leitura crítica da realidade como uma ferramenta de resistência e transformação.

Para Saviani (1999), citando um de seus trabalhos escritos em 1980¹¹, o ponto de partida e de chegada do ensino é a prática social, passando pela problematização, instrumentalização e catarse, conceituando a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (p.83), que supõe “uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (p.82). O autor propõe uma *pedagogia revolucionária*, expressão que ele próprio cria para denominar aquela pedagogia que está empenhada em fazer da escola um espaço voltado para a transformação das relações de produção.

Tanto Pérez Gómez (1998) quanto Saviani (1994, 1996 e 1999) afirmam que a escola é socialmente determinada e está fundada em uma sociedade capitalista, portanto, imersa na disputa de classes e na desigualdade social, marcada pela tendência de conservação, mas com potência de superá-la pelo acesso significativo e crítico à realidade e ao conhecimento acumulado pelos homens.

Outro autor que apresenta abordagem interessante a essa pesquisa é Bernard Charlot (2013), que, com uma simples constatação, porém de grande importância para a compreensão da função social na escola, assevera que ela, “além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade” (p. 258), sejam eles outras crianças ou até mesmo adultos, todos exercendo suas funções oficiais.

¹¹ SAVIANI, Dermeval. (1980). Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

E por ser um espaço de convivência entre os alunos, crianças e juventudes, o autor afirma que é considerada por muitos “o melhor lugar para aprender ‘a cidadania’” (ibidem).

Sobre esta última constatação, Charlot (2013), a despeito de concordar que essa é uma ideia “simpática”, afirma que essa função atribuída à escola na sociedade contemporânea merece nossa desconfiança, pois levanta dúvidas e suspeitas. Para explicar essa afirmação, ele apresenta uma reflexão histórica sobre a Educação e a Cidadania, resgatando o sentido do conceito desta última no Estado Educador, no Estado Desenvolvimentista e no Estado Regulador e declara que falar em educação para a cidadania é anacronismo, devendo-se pensar em uma educação para a humanidade.

É bem verdade que o conceito de Charlot (2013) para cidadania se restringe ao “respeito ao interesse geral, determinado pelo sufrágio do povo, sendo este esclarecido pela razão. Portanto, a cidadania requer a instrução do povo, em escolas públicas” (2013, p. 267), porém a declaração de que a educação deve formar em uma perspectiva que vai além da cidadania, em uma perspectiva da humanidade, interessa-nos bastante.

Bernard Charlot (2013) defende que a raiz da noção de cidadania nasceu do Iluminismo e da Revolução Francesa, ligada a um projeto de universalização da instrução e da educação, no qual, numa configuração político-educacional, “o objetivo não é apenas de juntar os *membros da sociedade* em torno de representações coletivas é, sobretudo, formar *cidadãos*” (p. 262). Aponta que essa função social da escola de formar para a cidadania é uma proposta do século XIX, como uma ambição ainda da III República Francesa, tendo-a como um de seus fundamentos, por isso o argumento de anacronismo mencionado no parágrafo anterior.

No Estado Educador, a escola educa “para a cidadania e moraliza o povo pobre pela educação” (p. 270), ou seja, termina por *apaziguar o tolo*¹², pois une a igualdade política e a desigualdade social.

¹² Tentativa de tradução da expressão *cooling the mark out*, de Erving Goffman, utilizada por Charlot podendo ser compreendida pela seguinte explicação: “Depois de ‘enrolar’ a sua vítima, o estelionatário deve acalmá-la, para que ela não cause transtornos que o prejudiquem: ele apazigua o tolo” (CHARLOT, 2013, p. 259).

Já no Estado Desenvolvimentista, segundo Charlot (2013, p. 271), “não faz mais sentido raciocinar em termos de cidadania”, pois a questão central do Estado deixa de ser os fundamentos da nação e/ou as bases da comunidade e passa a ser o crescimento econômico e o desenvolvimento. Logo, a educação deixa a função de inculcar valores para assumir a função de preparar a população jovem para um bom emprego.

Por fim, no Estado Regulador, após a crise dos anos 70, a lógica neoliberal emerge no palco público e com ela os princípios do individualismo, da competitividade, da eficiência etc., sendo esses princípios que norteiam as relações e, conseqüentemente, as instituições educacionais.

Esmorece o Estado do Bem-Estar e, com efeito, “as nossas sociedades não valorizam apenas o indivíduo, elas promovem igualmente o desejo. Uma sociedade que prioriza o desenvolvimento precisa do consumo e, logo, do desejo” (p. 275). Dessa forma o que predomina é o indivíduo centrado sobre si mesmo e seus desejos, em constante competição e embevecido pelo consumo.

A escola, nesse contexto, é o ambiente que deverá atender aos mesmos índices de qualidade que guiam o mercado, bem como deverá formar seus alunos para a igualdade de oportunidades dentro do mercado, como para a igualdade de oportunidades de consumo.

Por isso, sob uma perspectiva *charloniana*, o investimento em uma formação para a cidadania já não mais atenderia à questão educativa, o que emerge é uma necessidade de formação para a humanidade que visualize o homem planetário, seres humanos interdependentes, que residem em um mundo basicamente sem fronteiras, ou seja, globalizado.

Pérez Gómez (1998), Saviani (1994, 1996, 1999) e Charlot (2013) recorrem à historicidade da escola e assumem o caráter conservador dessa instituição, mas enquanto esse espaço pode exercer a função social de reproduzir os padrões, as relações e o modo de produção do atual sistema econômico e financeiro, ele pode também representar forte resistência e caráter transformador.

Cada autor trabalha a sua teoria sob sua perspectiva, concordando que a resistência e a transformação podem acontecer desde que o trabalho educativo esteja

numa concepção desalienadora e crítica que verdadeiramente democratize o conhecimento socialmente construído pela humanidade e ressignifique experiências e saberes já acumulados ao longo da vida - esse é o entendimento que assumimos no presente trabalho.

Após essa discussão acerca da função social da escola, assim como a reflexão sobre algumas contradições e seus limites fronteiriços, estaremos delineando os conceitos adotados na presente pesquisa para os termos centrais Moral e Ética.

Para a conceituação, buscamos embasamento na autora Bárbara Freitag, em seu livro *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade* (1992), obra que trabalha com a perspectiva multidisciplinar sobre as implicações do nosso agir cotidiano, apresentando uma linha quase que cronológica de significativos autores, segundo Freitag (1992), que analisaram, refletiram e discutiram sobre a temática.

A obra é de abundante riqueza bibliográfica e, embora a autora deixe claro que não pretende desenvolver uma história das ideias sobre moral e ética, apresenta desde os gregos da Antiguidade clássica, que inauguraram a perspectiva filosófica, portanto, não teológica da questão da moralidade, a pensadores contemporâneos como Habermas, que reflete sobre uma ética discursiva inserida no contexto da atual sociedade. Essa foi a principal fonte na qual bebemos para delimitar a conceituação de dois termos carregados de controvérsias e, indubitavelmente, polissêmicos.

Bárbara Freitag (1992) nos apresenta uma importante compreensão sobre a questão da moralidade:

A ação moral pressupõe, como já vimos, um sujeito da ação, livre, dotado de vontade e razão, capaz de controlar e orientar os seus atos segundo certos critérios e princípios, disposto a assumir conscientemente as consequências desses atos, responsabilizando-se por eles. Por isso, a questão da moralidade exige um tratamento multidisciplinar; ela não pode ser estudada de forma compartimentalizada e isolada, seja pela sociologia, seja pela filosofia, seja pela psicologia. Ela pressupõe um tratamento capaz de integrar várias óticas. Entre essas, a filosofia, a sociologia e a psicologia certamente assumem um lugar privilegiado. (FREITAG, 1992, p. 13)

E complementa na página seguinte:

Assim, a mobilização interdisciplinar das ciências humanas é necessária para compreender a questão moral. Mas a recíproca também é verdadeira. As

ciências humanas só podem se justificar hoje em dia se contribuírem para uma resposta aos desafios do presente, e esses desafios são todos de natureza ética: a batalha pela paz, pelo desenvolvimento e pela preservação da natureza. As ciências humanas ajudam a elucidar a moralidade: esta dá sua justificativa contemporânea às ciências humanas. (FREITAG, 1992, p. 14)

Nesse passo, a questão da moralidade está relacionada ao agir cotidiano, especificamente à motivação que leva ao julgamento e à ação com os seus resultados, sejam eles fundamentadas na subjetividade do homem em seu contexto sócio-histórico e/ou em sua natureza racional ou, ainda, simultaneamente em todos esses aspectos aqui elencados. A moral e a ética abarcam esse sistema de critérios e valores que orientam os julgamentos e podem, ou não, nortear o agir cotidiano.

Buscando conceituar e diferenciar os dois termos em questão, concluímos que não será através dos gregos que compreenderemos essa distinção, pois entre eles

(...) a polarização indivíduo-sociedade, cidadão-*polis* (Estado) não tem o significado que tem em nossas sociedades contemporâneas. O cidadão grego era inconcebível como um ser isolado do Estado. Por isso, moralidade e ética são dois lados de uma mesma medalha. O ser moralmente competente é aquele que consegue assegurar um equilíbrio entre seus desejos, sua vontade e sua razão, que por isso mesmo coincide com o cidadão livre, membro da *polis* grega. A *polis* eticamente saudável é a que consegue integrar os interesses dos governantes, guerreiros e artesãos, assegurando o equilíbrio do todo social. (FREITAG, 1992, p.25)

Compreensão antagônica aos princípios do individualismo, do livre mercado, da eficiência, entre outros, do atual sistema econômico e financeiro baseado na sociedade de classes. Acreditar na possibilidade de equilíbrio entre os interesses de cada classe que compõe a sociedade no contexto do atual sistema vigente seria até ingenuidade.

Será na moral da Ilustração que a distinção entre os dois termos começa a ser concebida. Embora ela não esteja conceitualmente elaborada, podemos percebê-la pela separação entre indivíduo e sociedade, que já está desenhada nas teorias dos pensadores desse tempo, e o entendimento da moralidade ora focando em um (indivíduo), ora focando na outra (sociedade) exemplifica a distinção mencionada.

Sobre a moral da Ilustração ou do Iluminismo, que, além de “três características comuns a praticamente todas as teorias ou sistemas morais do século XVIII, o

cognitivismo, o individualismo e o universalismo” (ROUANET, 1989, apud FREITAG, 1992, p. 32), ela também

(...) rejeita, pois a versão religiosa do pecado original fundamenta-se na razão, sublinha a responsabilidade do indivíduo por seus atos e defende a igualdade dos homens entre si. Essa matriz básica da moralidade da Ilustração materializou-se, no final do século XVIII, na Declaração dos Direitos Humanos, que, 200 anos depois, ainda não perdeu a sua atualidade e virulência. (FREITAG, 1992, p. 33)

Nessa continuidade, Rousseau e Kant representam bem a teoria moral desse período e, através de suas concepções, avançaremos sobre o entendimento a que esse capítulo se propõe.

O primeiro deles, Rousseau (1712-1776), publica duas significativas obras que refletem seu sistema moral, *Emílio* e *O contrato social*. “No *Emílio*, Rousseau discute o desenvolvimento e a educação necessários da consciência moral de um cidadão ideal; n’*O contrato social*, discute a construção de um corpo político (república) ideal, como um *habitat* saudável para o seu Emílio” (FREITAG, 1992, p. 34), abordando em uma obra a temática com maior foco no sujeito e na segunda, respectivamente, focando na sociedade em que Emílio estará inserido.

O segundo é Kant (1724-1804), que, segundo Freitag (1992), também tem duas principais obras que acomodam a essência da sua teoria moral: *Fundamentação da metafísica dos costumes* e *Crítica da razão prática*.

Na primeira obra, entre outras questões, o pensador apresenta a formulação do seu imperativo categórico, a referência máxima da moralidade para si (1974): “Age de forma tal que nunca uses a humanidade, seja em tua pessoa seja na pessoa de outrem, como meio mas somente e sempre como fim” (apud FREITAG, 1992, p. 50); “Age de modo que a máxima de tua vontade possa servir simultaneamente como princípio de uma legislação geral” (ibidem, p. 49). Na segunda, desenvolveu uma metafísica dos costumes (ibidem, p. 46), igualmente decidindo tratar o foco no sujeito e na sociedade em momentos distintos, compreendendo-os dessemelhantes, porém não isolados.

Mas é através de Hegel (1770-1831) que compreenderemos definitivamente a diferença entre moral e ética.

Hegel, com efeito, insere na concepção da *Moralität*¹³ a ideia de uma consciência moral subjetiva que sabe da existência de um todo social objetivado, que constitui a condição material de sua realização. Da mesma forma que *Sittlichkeit*, como moralidade institucionalizada nas formas sociais da família, da sociedade civil e do Estado, sabe da existência e da necessidade de atuação, no seu interior, de consciências morais subjetivas, singularizadas em indivíduos concretos. Com isso, Hegel deixa claro que o ponto de vista moral do sujeito, com sua ação e seu julgamento, não faz sentido fora de um corpo social. Este, por sua vez, precisa ser regido por princípios éticos, normas de ação, válidas para todos e conscientizadas e respeitadas por cada um. O Estado ou a sociedade (civil) não teriam existência própria se não fossem mantidos e renovados em sua existência ética por sujeitos dotados de liberdade de ação, moralmente conscientes da responsabilidade que essa liberdade lhes impõe, os quais reconhecem como válidas as leis gerais do todo societário. (FREITAG, 1992, p. 58)

Distanciando-se definitivamente do imperativo categórico de Kant, que acreditava numa moral *a priori*, fora da experiência, precedente a qualquer ação, enquanto Hegel defendia que a moralidade é o resultado dessa ação em conjunto com a experiência (FREITAG, 1992, p. 59). A ação é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a teoria hegeliana sobre moral e ética.

Seguiremos emprestando de Hegel essa compreensão de moralidade e eticidade sob o ponto de vista da relação entre as duas terminologias, contudo não abraçaremos outros conceitos por ele desenvolvidos.

Nesse instante, o foco é diferenciar a moral da ética, e Hegel esclarece essa questão quando determina que a moralidade se refere a uma consciência moral subjetiva e a eticidade, à moralidade institucionalizada, ou seja, à objetivação da moralidade coletiva representada pelas instituições família, sociedade civil e Estado (ibidem, p. 58).

É essa percepção que aproveitaremos no presente trabalho, compreendendo a moralidade como a consciência moral que responde à questão “como agir” e como uma construção subjetiva do sujeito, embora não segregada e isolada do seu contexto social, e a eticidade como a objetivação da moralidade no espaço coletivo e institucionalizado.

Decidimos abordar de forma breve e sucinta, nos parágrafos anteriores, os gregos, os filósofos da Ilustração e Hegel sobre a questão da moralidade na

¹³ *Moralität*, segundo Bárbara Freitag, pode ser traduzido por *moralidade* e *Sittlichkeit* por *eticidade* (1992, p. 57), mas para evitar mal-entendidos, decide manter os termos alemães.

perspectiva filosófica, porque foi nessa perspectiva que os conceitos e as categorias sobre tal questão foram amadurecidos e definidos, e tudo o que segue, com respaldo nos autores mencionados, reforça, reconstrói ou refuta o que por eles foi elaborado e conceituado.

Como afirma Freitag (1992), “a precisão conceitual sempre foi e sempre será um dos grandes méritos da filosofia. Essa verdade também se aplica ao tema da moralidade aqui tratado” (p.77).

Apesar de utilizarmos o entendimento de Hegel para diferenciar a ética da moralidade, Lawrence Kohlberg e sua teoria do desenvolvimento moral, influenciado pelo imperativo categórico de Kant, assim como por Piaget e sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, foi o primeiro mote teórico inspirador para o repensar do processo de formação escolar sob a perspectiva da ética e da moralidade, na busca por compreender como o desenvolvimento nessa dimensão está, ou não, sendo trabalhado no currículo escolar brasileiro oficial.

Antes de aprofundarmos sobre o primeiro mote teórico, esclareceremos a aparente contradição referencial - distinção entre os termos baseada em Hegel e inspiração na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, influenciado por Kant, através da próxima citação e parágrafos, que possibilitarão compreender as escolhas bibliográficas, quando certamente tal contradição será descartada. Como Bárbara Freitag (1992) afirma, o próprio Hegel bebe nos conceitos *Kantianos*, ele

(...) jamais contestou a validade teórica e epistemológica desses conceitos. Ele utilizou-se deles, dialetizando-os. (...) não somente passam a ser conceitos-chave de toda e qualquer teoria moral, como adquirem vida e dinâmica próprias em cada um dos sistemas filosóficos considerados. (p.77)

Contudo, é fato que suas teorias apresentam pontos opostos. Como já mencionado, Kant defende uma consciência moral subjetiva *a priori*, antes e fora da experiência, não a relacionando com o contexto social do sujeito, enquanto Hegel a compreende impossível fora da sociedade, fora de um recorte específico de lugar e tempo. Para Hegel, a moralidade deve ser transformada em uma questão de eticidade, em que esta absorve aquela, fortalecendo a perspectiva sociológica em sua teoria, à medida que Kant mantém o foco no indivíduo e seu processo de racionalidade.

Porém, mesmo que uma teoria se oponha à outra, não significa que se abstenha de alguns encontros, a exemplo de que tanto Kant quanto Hegel reconhecem “no dever, como internalização da lei objetiva, o princípio regulador da ação moral do indivíduo, como reconhece na lei universal aceita, respeitada e seguida por todos a expressão da vontade e da razão dos homens” (FREITAG, 1992, p. 70), mostrando-nos que abordá-los em um mesmo trabalho, a depender da argumentação, não configura incoerência teórica.

Outro aspecto relevante é o fato de que Kant, entre todos os filósofos que se preocuparam com a questão da moralidade até então, “certamente foi o filósofo que levou esse trabalho de elaboração conceitual ao maior refinamento, inserindo cada conceito em seu sistema filosófico sofisticado, detalhado e equilibrado” (p. 77), servindo de base e referencial teórico para muitos pensadores *a posteriori* e, juntamente com sua metafísica, direcionou seu trabalho rigorosamente ao campo filosófico e à busca da essência, não apresentando em seus textos elementos possíveis para a distinção entre moralidade e eticidade.

A partir do capítulo subsequente, quando discutiremos os pontos de interseção entre os documentos oficiais que orientam a educação nacional e a ética, referimo-nos sempre à expressão *formação ética* e não *formação moral* e a utilizamos, por isso, consideramos importante abordar a reflexão baseada em Hegel sobre a diferenciação entre os termos ética e moralidade, mas não pretendemos com isso engendrar e formalizar uma hierarquia e hiato entre os termos, pois se assim o fosse, estaríamos sendo contraditórios, tendo que o próprio Hegel assumir sua fluidez, interdependência e necessariamente sua coexistência.

Fazemos uso da expressão *formação ética* pelo enfoque específico que a pesquisa apresenta sobre o impacto da ação do homem na coletividade instituída, ou seja, sobre as respostas da postura ética na sociedade da qual faz parte, bem como por reconhecermos que se escolhêssemos a expressão *formação moral*, seria necessário investigar rigorosamente o desenvolvimento moral, requerendo, para tanto, aprofundamento na dimensão dos saberes da psicologia, o que essa pesquisa certamente não daria conta de atender.

Por isso, apenas apresentamos grande referência para tal desenvolvimento: Lawrence Kohlberg e sua teoria sobre o desenvolvimento moral, como um direcionamento da compreensão da construção subjetiva, fazendo questão de reforçar que a formação ética não acontece separadamente da formação moral, mas apenas por questões didáticas e metodológicas, precisamos optar pelo uso e aprofundamento de apenas uma delas.

Retomando esse importante referencial, Lawrence Kohlberg, descrito há algumas páginas como mote teórico inspirador para repensar a formação escolar, apresenta-nos uma teoria que muito enriquece a compreensão e a percepção sobre o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, sobre a formação ética. Discorreremos uma síntese que justificará esse lugar que o autor ocupou na vigente pesquisa, mas não avançaremos no estudo geral sobre o desenvolvimento moral por razões já explicitadas nos parágrafos anteriores.

Kohlberg, por meio da autora Biaggio (2002), apresenta-nos sua teoria estruturalista relativa ao desenvolvimento do julgamento moral através de uma sequência invariável e universal de estágios, determinando a existência de seis deles, agrupados em três níveis distintos. Esclarece que, embora reconheça a existência de seis estágios, nem todas as pessoas desenvolvem até o último deles, na verdade, “apenas 3% a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio” (BIAGGIO, 2002, p. 29).

Essa constatação levou Kohlberg e outros teóricos a discutir a validade desse estágio. No entanto, em momento posterior, defenderam e reafirmaram a sua existência, “não apenas como necessidade teórica, mas também como realidade empírica” (p. 30), no capítulo intitulado *O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral* (KOHLBERG, BOYD & LEVINE, 1990, apud, BIAGGIO, 2002, p. 100).

Segundo Biaggio (2002), Lawrence Kohlberg tinha pretensões de exercer a função de psicólogo clínico até conhecer as teorias de Jean Piaget sobre desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, teorias que o fascinaram e influenciaram sua carreira acadêmica, inclusive com a construção de sua própria teoria sobre o desenvolvimento moral. Conceitos como o da dimensão heteronômica-autonômica e dos estágios universais de sequência invariante do desenvolvimento

cognitivo estão presentes como referencial teórico na base conceitual da teoria *kohlberguiana*.

Os três níveis que acomodam os seis estágios são: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível pré-convencional é característico das crianças menores de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade norte-americana (Colby & Kohlberg, 1984). Diríamos, também, que isso provavelmente ocorre em outras sociedades ocidentais, inclusive na brasileira (Biaggio, 1975; 1976), e talvez mesmo nas sociedades não ocidentais (Snarey, 1985). O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 a 25 anos de idade”. (BIAGGIO, 2002, p. 23)

No estágio 1 (Orientação para a punição e a obediência), “a moralidade de um ato é definida em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta” (BIAGGIO, 2002, p.24).

No estágio 2 (Hedonismo instrumental relativista), a moralidade é medida em termos do prazer e da satisfação das necessidades da pessoa que a pratica.

No estágio 3 (Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais), temos a moralidade do conformismo a estereótipos, o comportamento moral correto é aquele que leva à aprovação dos outros.

No estágio 4 (Orientação para a lei e a ordem) há um “grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever” (p. 26).

No estágio 5 (A orientação para o contrato social), as leis já não têm a mesma força e representatividade apenas por serem leis, elas precisam ser justas e são questionadas.

No último e mais alto estágio, o 6 (Princípios universais de consciência), o indivíduo “reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles” (p. 27) independentemente das leis e regras socialmente estabelecidas, é a “moralidade da desobediência civil” (ibidem) dos revolucionários pacifistas e dos mártires, por exemplo.

Essa rápida explanação sobre os seis estágios do desenvolvimento moral estabelecidos por Lawrence Kohlberg (apud BIAGGIO, 2002) nos permite avançar na compreensão de que eles refletem e devem obedecer ao raciocínio de justiça e benevolência, pois são esses os cerne da moralidade, não as emoções (sentimentos) ou ações (comportamento). A moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas, pela dignidade humana e pelas regras, aproxima-se, dessa forma, do pensamento kantiano, então quanto mais próximo da justiça e da benevolência, mais alto o estágio em que o indivíduo se encontra.

Assim como Piaget (BIAGGIO, 2002), Kohlberg acreditava na passagem da heteronomia à autonomia como um processo inerente ao desenvolvimento do sujeito e propôs que será nesse processo que a escola deverá intervir e exercer sua função social na tentativa de promover o desenvolvimento moral dos seus alunos.

É quando ele lança sua proposta “Comunidade Justa”, que pode ser compreendida como a aplicabilidade de sua teoria do desenvolvimento moral pela implementação da técnica de discussão dos dilemas morais em um grupo formalmente instituído.

A técnica de discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg supõe a formação de grupos de 10 a 12 sujeitos, idealmente de diferentes estágios de maturidade moral, que debatem dilemas sob a orientação de um coordenador, que geralmente é um psicólogo, orientador educacional ou professor. Os resultados de diversos programas desse tipo comprovam sua eficácia, de acordo com a revisão de Higgins (1980) e com pesquisas no Brasil (Biaggio, 1985). (...) O método promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. (BIAGGIO, 2002, p. 51)

Método no qual o papel do mediador, líder da discussão, é modelado em Sócrates, pois deve engajar um diálogo moral respeitoso, com a presença de pensamentos e posicionamentos afins e/ou conflitantes e a possível solução proposta pelo grupo, nunca unilateralmente pelo líder. Este não está ali para apresentar soluções prontas, mas está para estimular a busca do aluno, o convívio e a discussão salutar, assim como seu empoderamento e engajamento na gestão da sua comunidade.

Essa proposta apresenta importantes pontos em comum com a gestão democrática e o papel do docente na perspectiva de uma formação ética e para a cidadania, contudo, deixamos para retomar tais questões no próximo capítulo.

A proposta da “Comunidade Justa” foi inicialmente aplicada em uma penitenciária feminina e, posteriormente, na Cambridge High School, uma escola grande e pública no Estado da Geórgia, Estados Unidos. A experiência foi chamada de *Cluster School*, e no capítulo seguinte (item 3.3) também falaremos um pouco sobre ela. Funcionava como uma escola alternativa dentro de uma outra escola, onde foi construído um currículo próprio que se integrava ao currículo da escola sede, para vivenciar as experiências que o programa julgava necessárias para a aplicação da teoria do desenvolvimento moral e do método de discussões dos dilemas morais.

A experiência contou com a expressiva e efetiva participação de todos os integrantes da comunidade escolar em praticamente todas as questões que envolviam a escola, desde questões disciplinares a burocráticas, sendo possível comprovar ao final que:

Há evidência de que o enfoque da “comunidade justa” pode levar à criação de fases e estágios altos na atmosfera moral, que, por sua vez, influenciam a maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros. Além disso, os dados de Power¹⁴ sugerem que se possa estimular a mudança de estágio moral dentro do enfoque “comunidade justa”. (BIAGGIO, 2002, p. 62)

Desta forma, concluiu-se pela efetividade do método em uma formação intencionalmente democrática e ética, que mobiliza esforços e estabelece como compromisso basilar o desenvolvimento moral de seus membros que, com base nesse desenvolvimento, outras habilidades igualmente deverão ser construídas. Foi uma proposta vanguardista, relevante e que nos ensina um caminho, ou pelo menos algumas estratégias, no percurso da implantação de uma formação verdadeiramente comprometida com a ética e a cidadania.

Por meio dessa importante teoria e constatação, justificamos a razão pela qual Kohlberg acomoda o título de mote teórico inspirador da atual pesquisa.

O pensador nos inquietou e motivou a investigar e perceber a nossa escola dentro do contexto da moralidade. Inicialmente desejávamos uma pesquisa *in loco*, no chão da escola, já pesquisando a aplicabilidade dos princípios éticos no cotidiano e no

¹⁴ POWER, F. C. 1980. Moral education through the development of the moral atmosphere of the school. *The Journal of Education Thought*, 15, 1, 4-19.

currículo escolar. Porém, em uma escola com tantos desafios e conflitos basilares/estruturais, não seria possível avançar para uma investigação de tal natureza e em tal endereço, porque sequer estariam claros quais e se de fato havia compromisso com princípios éticos no projeto educacional nacional.

Portanto, buscamos o *start*, o ponto de partida que deveria guiar a escola brasileira nessa perspectiva; buscamos nos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação nacional o modo como esses princípios estão delineados e estabelecidos, para então, em uma pesquisa futura, usar os dados coletados como base para perceber e analisar, além da aplicabilidade e da viabilidade daquilo constatado, analisar também o cotidiano escolar à luz da perspectiva ética.

Neste capítulo, trouxemos Saviani (1994, 1996 e 1999), Pérez Gómez (1998) e Charlot (2013), apresentando reflexões que definem a função social da escola; Freitag (1992) esclarecendo sobre questões da moralidade e sua interdisciplinaridade; Hegel (apud FREITAG, 1992), com a compreensão conceitual dos termos ética e moralidade, assim como alguns limites fronteiriços entre ambos; e Kohlberg (apud BIAGGIO, 2002), com sua teoria sobre o desenvolvimento moral e a experiência da “Comunidade Justa”, para comprovar a importância da intervenção consciente, intencional e planejada na formação escolar, podendo gerar impacto, transformação e amadurecimento do sujeito em formação, numa perspectiva crítica, ética e cidadã.

É nessa escola que, discutida e desvendada no atual capítulo, com essa função social, esclarecida sobre a ética e a moralidade, acreditamos ser possível resistir ao caráter conservador e reprodutivista que ela ainda tem e efetivar uma formação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento moral e ético dos seus sujeitos.

Estabelecidos tais entendimentos, podemos iniciar a análise e a investigação dos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação nacional.

3. Pontos de interseção entre ética e os documentos oficiais

No presente capítulo, desenvolvemos uma análise amíúde dos documentos oficiais que regulam e norteiam a educação brasileira, buscando compreender qual a

concepção da formação ética para eles, como eles conduzem essa temática e se há um compromisso real com ela.

Os documentos selecionados já foram explicitados na introdução do presente trabalho e, para tal investigação, procedemos a uma análise documental detalhada e crítica, estabelecendo conexões com o referencial teórico sempre que necessário e estabelecendo também conexões entre os documentos pesquisados. Descobrimos desta forma, além dos pontos de interseção entre a ética e os documentos oficiais, os pontos de interseção significativos entre eles próprios.

Quando discutimos educação, seja em ambiente formal ou em ambiente informal, este sem exigência de critérios específicos e/ou científicos, todos aparentam ter uma opinião “acertadamente” formulada sobre o assunto. Mesmo que essa opinião revele para aqueles que estudam e pesquisam educação insipiência e desconhecimento, essa temática ganhou notoriedade e pode ser considerada quase como de domínio público.

Claro que, como instituição integrante do corpo social, ela, a educação, deve ser analisada, visitada, avaliada e discutida pela comunidade de uma forma geral. No entanto, esse necessário envolvimento requer cautela, pois a presença marcante dos sujeitos sociais impregnada de clichês e posicionamentos rasos e/ou alienados parece ganhar força, transformando-os em discursos oficiais, reconhecidos e validados socialmente antes mesmo da busca pela compreensão, reconstrução, formação e ampliação da visão primária para então elevá-la a um patamar de maior propriedade, o que contribui para um descompasso sobre a real função da instituição assumida pelo Projeto de Nação através dos órgãos estatais e a função deliberada através de discursos populares informais.

Faz-se necessário considerar esse descompasso, uma vez que a presente pesquisa apresenta como importante premissa para a argumentação de defesa da formação ética no currículo escolar sua função social, tal qual o entendimento abordado no capítulo anterior.

O que tal descompasso nos revela é que, muitas vezes, essa função assume entendimentos distintos quando nos referimos ao que defende a sociedade civil de uma forma geral e os acadêmicos e especialistas da área educacional.

Referimo-nos a esse tópico ainda na introdução do atual trabalho (p.18) quando mencionamos a simbiose malsucedida entre o papel da instituição família e o papel da instituição escolar como uma crise identitária reforçada no discurso ordinário. À escola devem ser atribuídos o seu fundamental papel para a transformação social e a superação das desigualdades na construção de uma sociedade justa e solidária. Entretanto, ela é uma das instituições sociais necessárias a essa conquista, não repousam nela e somente nela a salvação e a solução de todos os problemas, como aparece em muitos discursos não científicos e românticos alimentados pelo vetor midiático, que colocam o professor e o profissional da educação ocupando o lugar e a função de um super-herói e que, se assim o fosse, deveriam ter superpoderes e exercer um trabalho sobre-humano, desconsiderando, por sua vez, as significativas implicações da profissão docente.

É preciso compreender genuinamente qual o papel da educação escolar, dos saberes docentes e discentes, as tensões e contradições dentro da escola e como se dão os processos de aprendizagem para então construir ou propor qualquer entendimento e/ou “modelo” de educação escolar.

Com essa constatação, atribuímos um importante papel da universidade na investigação, no entendimento, na construção, no esclarecimento e na defesa de cada saber, categoria, espaço, instituição etc. É no ambiente acadêmico que se encontra o solo mais fértil para as descobertas e o amadurecimento teórico-prático para então fomentar as articulações necessárias para que suas sínteses ultrapassem as fronteiras da universidade e subsidiem as iniciativas institucionais e as políticas públicas que guiarão os próximos passos, nesse caso, da educação nacional e, por isso, sua importância incontestável. É elementar perceber e verbalizar essa presença da academia na construção e reconstrução social através das ações propostas pelos órgãos e instituições gestoras que são engendradas, fundamentadas e amadurecidas dentro da universidade, argumento que valida também a importância da atual pesquisa dentro do campo da ética, pois é nesse espaço vivo de conhecimento/reflexão/ação que se compreende e repensa a realidade. Essa temática é de tal magnitude que no tempo presente não é possível contemplá-la adequadamente, reservando a esse tópico um possível problema para investigação em futuro doutoramento.

É do nosso interesse ratificar, quando abordamos esse assunto, que é aceitável, inclusive esperado, que o cidadão ordinário expresse suas ideias, mesmo que elas revelem a superficialidade do conhecimento que obtém sobre o tema, uma vez que a construção social é produzida por todos, não apenas por especialistas.

A construção social acontece no diálogo, na interação, nos encontros e desencontros, como afirma Magalhães (2004), “A sociedade e o conhecimento produzido em seu interior originam-se basicamente de relações sociais. Indivíduos interagindo com outros indivíduos” (p.236). Contudo, acredita-se ou se espera que documentos oficiais que norteiam a compreensão, a regulação e a construção de uma nação experienciem e proporcionem o atravessar desses diagnósticos primários e avancem ao aprofundamento dialético teórico-prático, rumo à fidedigna compreensão possível naquele tempo e espaço do tema tratado. Espera-se que os conceitos e as direções possam de forma segura representar o que de melhor se compreende sobre aquele processo discriminado.

É o que se espera da Constituição, é o que se espera dos documentos oficiais nos quais se baseia a educação nacional, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

Nesse momento, é interessante esclarecer o caminho legislativo pelo qual percorreram as leis e as diretrizes que ordenam e conduzem a educação brasileira, caminho esse resumido aqui em poucas linhas na exclusiva intencionalidade de situar na dimensão histórica os documentos a serem tratados nessa pesquisa.

Segundo Saviani (2010), no transcurso do século XIX, com a emergência dos Estados Nacionais, houve a implantação de sistemas nacionais de ensino na Europa, América do Norte e também América Latina (Argentina, Chile e Uruguai) na intenção da erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. No caso do Brasil, um atraso significativo dessa iniciativa engendrou um “déficit histórico imenso no campo educacional” (SAVIANI, 2010, p. 770). Apenas na década de 1930, com o “Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁵ e com a Constituição Federal de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, foi prescrita “a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação” (2010, p.775-776), atualizando sob uma nova perspectiva a temática da educação. Infelizmente, as diretrizes e o Plano Nacional ficaram no campo da intencionalidade, não chegaram a ser construídos naquele recorte do tempo.

Saviani (2010, p. 776) ainda afirma que, novamente, na Constituição de 1946, o compromisso com as diretrizes e bases da educação foi reiterado por parte da União. No entanto, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira LDB, foi enviado pelo Poder Executivo ao Legislativo apenas em 1948, levando 13 anos entre o debate inicial e o texto final, sendo aprovado apenas em 20 de dezembro de 1961¹⁶, já no governo de João Goulart, no período chamado Nacional Desenvolvimentismo, processo de desenvolvimento pelo qual a economia brasileira, no período pós Segunda Guerra Mundial, buscou incrementar políticas de desenvolvimento que visassem a lhe garantir meios de integração à nova ordem econômica mundial, que começava a se desenhar¹⁷.

De 1971 a dezembro de 1996, a educação brasileira obedecia à Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, correspondente à segunda LDB. Lei esta aprovada em meio ao regime militar, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, que, em seu texto, propunha “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1997, pag.14), contemplando a formação em “moral e cívica” como disciplina regular obrigatória e apresentava um projeto societário com clara intencionalidade de formação nacionalista e em defesa do regime militar.

¹⁵ Redigido por Fernando de Azevedo, o Manifesto, que tem como signatários 25 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Cecília Meireles, foi escrito em meio à reordenação política após a Revolução de 30. É considerado um marco no projeto de renovação educacional no Brasil, defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória, gratuita e propunha um plano geral para educação.

¹⁶ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases na nação brasileira.

¹⁷ Informação retirada da página oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação do Brasil (HISTEDBR)”, UNICAMP, coordenado por Dermeval Saviani. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acessado em: 20/04/2017.

Durante a década de 80, com o retorno à democracia política, uma grande expectativa sobre os processos políticos e sobre o conjunto de instituições sociais levantou e canalizou a atenção da sociedade civil.

No plano educacional, e apesar dos limites impostos ao retorno à institucionalidade democrática pela persistência do autoritarismo, a abertura política levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação a procurar impelir modificações no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e melhoria da escola pública. (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002, p. 370)

Foi nessa perspectiva e solo democráticos que a nova Constituição Federal de 1988 (CF) apresentou suas propostas para a educação e foi iniciada a elaboração da nova LDB, que teve um longo período gestacional desde o ano de 1988 até seu nascimento apenas no ano de 1996, reafirmando a CF/88 no que diz respeito à responsabilidade da União em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, em estabelecer as diretrizes para orientar os currículos e os conteúdos mínimos da Educação Básica.

Ainda durante o processo de elaboração da nova LDB, no ano de 1990, segundo texto oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com a participação da Conferência Mundial de Educação para Todos, sediada pela Tailândia, na cidade de Jomtiem, planejada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, assim como com a Declaração da Nova Delhi, o Estado oficializou um árduo e longo caminho de reconhecimento do espaço escolar como campo carente de recursos e hospedeiro de sua ideologia. Essas mobilizações internacionais

(...) resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p.14)

Como fruto desse compromisso internacional, aliado aos interesses ideológicos do Estado e em consonância com o que prescreve a Nova Constituição de 1988, o

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto e aprovado no ano de 1993, sendo apresentado pela primeira vez na Conferência Mundial de Nova Delhi. Nesse Plano, o objetivo declarado é “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p.12). Apresentando um conjunto de diretrizes políticas, anuncia buscar a recuperação e universalização da escola fundamental, propondo investir na equidade, na qualidade e na erradicação do analfabetismo.

Em seu texto, relembra o compromisso firmado entre todos os signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada pela Conferência de Educação para Todos, porém não apresenta uma proposta concreta de intervenção curricular na escola, apenas diretrizes políticas, reafirmando, assim como já estabelece a Constituição de 88, “a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997, p.14). Demanda que também estará presente em caráter obrigatório na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9.394/96), ratificando o mesmo compromisso.

Foi nesse contexto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados, inicialmente apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 4º séries - nomenclatura utilizada antes da lei que altera a duração dessa etapa de 8 para 9 anos). O documento, aprovado no ano subsequente à aprovação da Nova LDB em 1996, declaradamente anuncia sua função de:

(...) orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13)

Ele é composto por 10 volumes: a Introdução, seis documentos referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e mais três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais. Um desses três volumes é o documento Ética,

sobre o qual discutiremos posteriormente, outro aborda os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e o terceiro apresenta os temas Meio Ambiente e Saúde.

Os PCN intencionavam apresentar uma proposta flexível, de natureza aberta, funcionando com um conjunto de proposições que orientariam o currículo escolar,

(...) não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo (...) estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares, situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1997, p.13)

Buscando atender ao art. 9º, inciso IV¹⁸ da LDB/96 e ao art. 210º¹⁹ da Constituição Federal, em seu texto, os PCN intitulam-se como “princípio da base nacional comum” (BRASIL, 1997, p.14), embora não sejam executados em caráter de lei, o que significa dizer que não ocuparam a categoria de obrigatoriedade.

No ano de 1998, a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril²⁰, entrou em vigor a partir da sua data de publicação no Diário Oficial da União, em 15 de abril daquele ano. Ela instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que, em seu texto original, são definidas como

(...) conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas ações pedagógicas. (Câmara de Educação Básica, 1998, p. 1)

Nessa resolução foram listadas 7 diretrizes nas quais as escolas deveriam embasar suas ações pedagógicas, seu projeto político-pedagógico e,

¹⁸ Art. 9º A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

¹⁹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

²⁰ Em anexo (Anexo 1).

consequentemente, todo o seu currículo. Já na primeira diretriz, a resolução estabelece os princípios norteadores para o Ensino Fundamental:

I- As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas. (Câmara de Educação Básica, 1998, p. 1)

Logo, acentuando a importância dos princípios éticos e da construção e formação do indivíduo para a cidadania desde o primeiro instante. Questões que também trataremos de discutir com maior profundidade quando estivermos analisando o documento além desse breve passeio histórico.

No entanto, optamos por analisar com maior aprofundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) por serem mais atuais e, inevitavelmente, mais minudenciadas e robustas. Foram homologadas no ano de 2010²¹ e posteriormente revisadas e publicadas em 2013, juntamente com as diretrizes específicas para cada etapa e modalidade que as compõem. Deixamos claro aqui que analisamos tão somente o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, uma vez que o foco principal da pesquisa são as séries iniciais do Ensino Fundamental, que está contemplado na Educação Básica.

Tanto no primeiro documento quanto no segundo, publicados, respectivamente, em 1998 e 2010, o sentido adotado para as diretrizes é o mesmo, contudo, como mencionamos no parágrafo anterior, o documento mais recente apresenta uma perspectiva ampliada e um texto mais robusto e coerente com as exigências da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da demanda social que a instituição escolar vem assumindo. Ele enxerga e possibilita maior detalhamento dos nortes e das metas escolares a nível nacional e propõe organicidade, sequencialidade e articulação entre as diferentes etapas da educação.

²¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram publicadas em 2010, porém a fonte acessada nessa pesquisa está no livro publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2013, compilando todos os pareceres e resoluções aprovados e homologados para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Com a alteração sofrida no Ensino Fundamental - reestruturação do seu tempo que passa para uma duração de nove anos - e com a nova redação do inciso I do artigo 208 da Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos que não tiverem acesso em idade própria, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais tornaram-se defasadas, por isso a rija necessidade de “atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Estas estabelecem como objetivos:

I-sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II-estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (...); III-orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p.63)

No relatório do Parecer que fundamenta as DCN publicadas em 2010, todos os temas a serem tratados passavam sempre pela mediação de dez ideias-força, nas quais são abordados o papel do Estado, a questão do direito fundamental, a gestão democrática, o financiamento, a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar etc. Mas a ideia-força do item IV diz muito sobre o projeto societário e sobre a postura da educação brasileira intencionados por esse documento:

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de **cuidar e educar**. (BRASIL, 2013, p.9)

Esses conceitos referenciais são recorrentemente retomados ao longo do texto, entoando uma perspectiva cada vez mais humanizadora, considerando a “formação humana de sujeitos concretos”, levando em conta o ambiente em que vivem, seu

contexto histórico e sociocultural, suas condições não apenas físicas e intelectuais, mas também emocionais (p.11).

Embora seja um documento publicado posteriormente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), não encontramos em seu texto publicado em 1998 nenhuma menção sobre eles, o que despertou certa inquietação, pois é possível encontrar princípios, valores, objetivos e procedimentos em comum entre os dois documentos. Nas DCN publicadas em 2010, encontramos até menções importantes sobre os Temas Transversais propostos pelos PCN, contudo, como referência explícita sobre estes últimos, foi encontrada apenas uma menção relevante ao termo na página 14, que será analisada em momento oportuno mais adiante.

Seguindo o exposto acima, concordamos com Bonamino e Martínez (2002) quando elas visualizam uma desarticulação e ausência de diálogo entre órgãos que direcionam a educação brasileira. Sinalizam uma fragilidade na relação entre o Ministério da Educação (MEC), no tempo em que o texto foi escrito, Ministério também do Desporto e o Conselho Nacional de Educação (CNE), este último criado pela Lei nº 9.131/95 atribuído por funções “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Lei nº 9.131/95). Entre essas atribuições, o art. 9º, § 1º, alínea “c”, determina que compete a esse órgão “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. O que significa dizer que o CNE, através da Câmara de Educação Básica, seria responsável por desempenhar tal função.

No enquadramento legal fornecido pela CF, a nova LDB e a Lei nº 9.131/95, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002, p.371)

No entanto, as autoras afirmam que a divulgação da primeira versão dos PCN pelo MEC aconteceu antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem o seu mandato em fevereiro de 1996, marcando um dos “primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado”. Afirmam também, através de consultas em material publicado pela

professora Menga Lüdke (1999), integrante do CNE durante dois anos, de fevereiro de 1996 a fevereiro de 1998, que as diretrizes curriculares propostas pelo MEC apenas chegaram aos conselheiros de forma indireta, após terem passado por toda a fase de elaboração, detalhamento e debates.

Segundo Bonamino e Martínez (2002), o posicionamento político do CNE frente a essa ferramenta político-pedagógica, se podemos contemplar os PCN desta forma, foi de fixar as diretrizes curriculares nacionais por eles estabelecidas, focando numa base nacional comum para o Ensino Fundamental municipal, estadual e de qualquer unidade escolar, mas sem caráter de obrigatoriedade, apenas como direcionamento na condição de uma política pública flexível. E esse posicionamento apenas reafirma o descompasso entre os dois órgãos estatais.

No ano de 1998, além das DCN, também foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (da 5ª a 8ª séries – nomenclatura utilizada antes da lei que altera a duração dessa etapa de 8 para 9 anos). Segue uma organização semelhante ao documento publicado para os anos iniciais, também com dez volumes: um para a Introdução; oito referentes às diversas Áreas de Conhecimentos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia) específicos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; e um último volume para os Temas Transversais. Diferenciam-se da publicação de 1997 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos volumes das diversas Áreas do Conhecimento, que foram totalizadas em seis, e dos volumes para os Temas Transversais, que foram organizados nos três volumes finais. Foi nessa última publicação (1998) que ficaram documentados os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

A respeito deste recorte de tempo, 1997 com a publicação dos PCN e 1998 com as publicações das DCN e dos PCN para os níveis finais do Ensino Fundamental, Alicia Bonamino e Silvia Alícia Martínez afirmam que:

Com efeito, em 1997, o CNE já tinha assumido o processo de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental como parte de suas atribuições legais diretas, e tinha procurado imprimir a elas uma perspectiva descentralizada e colaborativa. Curiosamente, entretanto, o MEC invoca, no

mesmo período, os mesmos artigos da CF e da LDB para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental. (2002, p.379-340)

Um fato que chama a atenção é de os mesmos dispositivos legais serem utilizados, em ambos os casos, para justificar a coordenação e a elaboração das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e, como já citamos superficialmente na página 49, sem qualquer diálogo e/ou referência da existência de um ou outro em seus textos publicados até 1998, caracterizando uma omissão mútua dos dois órgãos do Estado. Tal omissão não impediu que compartilhassem de alguns princípios básicos como o “compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural” (2002, p. 383).

As DCN publicadas em 2013 - esclarecendo aqui que o texto da Educação Básica e do Ensino Fundamental foi publicado ainda em 2010, mas o livro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica completo que serviu como grande referência para o presente trabalho, com todas as etapas e modalidades, foi publicado em 2013 - tentam corrigir essa omissão e decidem mencionar os PCN em cinco páginas das 542 que compõem o livro. Na primeira página que os abordam (p.14), situada na parte que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicada ainda em 2010, quando discorrem sobre quais aspectos as diretrizes poderiam contribuir para a reversão da queda no número de matrículas no Ensino Fundamental e médio (no primeiro uma queda de -7,3% e no segundo de -8,4% respectivamente), citam a “necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, (...) a desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil” e apontam para um diagnóstico feito pela própria comunidade educativa nos debates acontecidos em nível nacional:

(...) há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, **transformaram-se em meros papéis**. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. (DCN, 2013 p. 14)

Referindo-se aos PCN e às primeiras diretrizes curriculares como documentos que “se transformaram em meros papéis”. E nas outras três páginas que também os mencionam (p.454, 499 e duas vezes na p. 535), inseridas respectivamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as duas últimas menções nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, são páginas que as acomodam em um rodapé e em três referências bibliográficas.

Frente a essa situação, percebemos que esse descompasso político interfere na operacionalização do ato educativo escolar ou ato pedagógico. Nos parágrafos abaixo, explicaremos o porquê.

Vivemos uma democracia recente, segundo Saviani (2010), de um investimento tardio na educação e de processos democráticos lentos no avanço da acessibilidade, da permanência e da qualidade da escola brasileira. Órgãos do Estado foram fundados para a luta, organização e condução dos sistemas e articulações políticas para superar as fragilidades instauradas e inovação dos caminhos para obtenção dos resultados almejados. Os dispositivos legais foram homologados para legitimar esse percurso, engendrando espaços para orientações específicas para cada setor da sociedade, possibilitando, em teoria, um caminhar fundamentado e mais seguro para o fazer e para o “transformar a palavra em ação” do dia a dia.

A fragilidade na relação entre dois órgãos de tamanha referência e que deveriam trilhar de forma harmônica e integrada mostra uma problemática que vivenciamos até os dias de hoje na democracia brasileira: a briga de poder consumindo o tempo e os investimentos que deveriam estar comprometidos com a efetivação das propostas. Ao invés disso, “entrega” dois instrumentos densos e que requisitam conexões complexas do saber docente, os PCN e as DCN, livros de numerosas páginas e com vastas orientações, dificultando a clareza de um projeto educacional único para nossa nação.

O que fica como saldo para aqueles que estão na ponta do serviço educacional são dois documentos ricos em referencial para a ação pedagógica, diretrizes que se propõem a conduzir a uma base nacional comum e a uma formação que tem como pilar o exercício da cidadania e o respeito às diversidades, cada um sob sua perspectiva

metodológica. Um, os PCN, sem caráter de obrigatoriedade, como um “conjunto complexo e detalhado de concepções e orientações didáticas e metodológicas, conteúdos disciplinares e transversais” (Bonamino e Martínez, 2002) e outro, as DCN, que apesar de não ser uma lei, compõe-se de uma resolução aprovada e publicada, e está legitimado pela CF de 1988, pela LDB de 1996 e pela Lei nº 9.131/95, art. 9º, § 1º, alínea “c”²², assumindo o caráter obrigatório para todas as unidades escolares, entendido “como linhas gerais de ação, como proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino” (p.375), estabelecendo valores a serem construídos, atitudes a serem fomentadas e conhecimentos a serem ressignificados.

Ao professor, agente fundamental nesse projeto societário, cabe proceder as conexões necessárias para trabalhar na formação do sujeito brasileiro nessa perspectiva de projeto de nação. Por isso, ao me deparar com as questões políticas entre os PCN (1997) e as DCN (1998), decidi imprimir certo relevo, pois percebi que estava diante de um ponto nevrálgico a respeito dos documentos oficiais que regulam e orientam todos os entes federados e ele não poderia ser negligenciado, já que a presente investigação está baseada nesses documentos, que são a referência para a educação nacional.

Outros documentos significativos também foram elaborados e divulgados pelos Órgãos estatais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2001 com vigência até 2011, e o PNE, aprovado em 2014 com vigência até 2024. Planos que corroboram as propostas da CF/88, da LDB/96, dos PCN e das DCN e se constituem como importante fonte embasadora para o direcionamento dos investimentos na educação.

Os PNE (2001 e 2014) não serão investigados nessa pesquisa porque seu conteúdo está mais direcionado ao tema tributário e de investimentos do que ao currículo escolar. Descrevemos apenas, de forma diminuta, parte do PNE em vigência,

²² Art.9º: As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

(...)

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; (...)

com o propósito de dar continuidade à breve trajetória histórica dos documentos oficiais da educação brasileira.

Ele foi sistematizado em 20 metas que

(...) são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o **exercício da cidadania**. (BRASIL, 2014, p.9)

Registrando, como em todos os documentos levantados até a presente linha desse capítulo, a presença do “exercício da cidadania” como condição *sine qua non* no processo de educação e formação humana em território brasileiro.

Esse foi o percurso legislativo pelo qual os documentos oficiais selecionados para a presente pesquisa transitaram. Passando por um Brasil República em construção, por uma luta, perda e conquista da democracia, pelo processo de burocratização das instâncias estatais, por diálogos e rupturas de diálogos, por projetos, leis, Constituição, alteração de Constituição, alteração de leis, novos projetos, novas resoluções e muitos obstáculos a serem superados, até alguns daqueles inscritos ainda nos primeiros projetos, nas primeiras leis e na primeira Constituição, infelizmente ainda não efetivados.

3.1 Constituição Federal de 1988

Nas linhas a seguir iremos visitar e analisar a Constituição Federal de 1988 (CF), fundamentados pelo propósito de encontrar o que a Carta Magna da República Federativa do Brasil estabelece de forma direta sobre a educação nacional e, se assim houver, quais artigos preveem a temática específica dessa pesquisa.

Para tal análise, acessamos os Títulos que tratam sobre a educação na CF (1988) através do livro “Legislação brasileira sobre educação”, publicado pela Câmara dos Deputados no ano de 2015. O livro reúne as mais importantes publicações acerca da legislação no campo da educação, e sua análise foi baseada em todas e quaisquer menções e/ou referência ao termo ética.

A CF legisla sobre a educação em dois Títulos: Título III, Da Organização do Estado e Título VIII, Da Ordem Social. No Título III, tratará da educação especificamente no Capítulo VI, Da Intervenção; e no Título VIII, apenas no Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto.

No Capítulo VI do Título III, a CF define e delimita o campo tanto que a União quanto os estados poderão intervir nos entes federados “menores”: no primeiro caso, nos estados e no distrito federal; e no segundo caso, nos municípios.

Prevê o art. 34, inciso VII, alínea “e”, assim como o art.35, inciso III, que esses entes federados citados acima somente poderão intervir nos estados, Distrito Federal e/ou municípios para “assegurar a observância” dos seguintes princípios constitucionais: “aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde” e quando “não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde”. Delimitando-se a tratar, neste capítulo, de questões orçamentárias e de investimento.

Será no Título VIII, Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto que constataremos a CF deliberando sobre questões mais específicas do universo educacional, desde questões da educação como direito civil até questões curriculares e estabelecimento de princípios norteadores.

Ao que interessa à pesquisa, já na primeira Seção desse capítulo, art. 205, a Carta Magna dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015, p. 14)

Qualificando a educação como direito inalienável de todos e dever do Estado e da família em comum responsabilidade, projetando nela a responsabilidade do pleno desenvolvimento do sujeito em formação e o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse ponto, já devemos imprimir destaque às expressões “exercício da cidadania” e “pleno desenvolvimento”. O que a CF/88 compreende por cidadania e por

“pleno desenvolvimento”? E o que esses termos têm a ver com a ética? Seguiremos posteriormente com um item ainda neste capítulo, enumerado de 3.5, na página 19 desta dissertação, para mergulhar na compreensão dessas expressões e de algumas outras que encontramos ainda na CF/88 e nos outros documentos oficiais analisados.

Outro aspecto tratado pela Constituição de 1988 que nos remete à temática dessa pesquisa está no art. 206, quando nele estão estabelecidos os princípios do ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- (...).

Imprimindo relevo aos incisos II e III, que tratam da liberdade e do pluralismo de ideias, embora não aparentem estar diretamente relacionados à ética, são formas de se relacionar consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Para tal operacionalização, são fundamentais a compreensão, o discernimento e a incorporação do agir ético por todos os sujeitos envolvidos no processo, como elemento balizador dessas relações, possibilitando que a liberdade e o pluralismo de ideias se efetivem na ação. Caso contrário, esses princípios estarão destituídos de sentido, como um discurso demagógico que discorre sobre algo que desconhece.

Podemos melhor apreender a necessidade do discernimento e da incorporação do agir ético cotidianamente no espaço escolar através de simples exemplos ilustrativos sediados pela escola. Primeiro exemplo: quando a popularmente conhecida “Lei da Mordaça”, já aludida nessa dissertação, estava em vigor e o professor não podia expressar suas ideias e concepções pedagógicas, tendo cerceada sua liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, no mínimo ao aluno estava cerceada a liberdade de saber, de conhecer e de pensar, já que o discurso educativo precisava obedecer a normas rígidas de divulgação do pensamento e conhecimento. Neste caso, o pluralismo de ideias estava inexecutável e, entre outras severas consequências, a ética, com sua função balizadora das relações para a construção da civilidade, foi rapidamente substituída por uma ditadura do discurso hegemônico. O lugar da escola de

fomentadora da transformação social e do princípio da dignidade humana ficou comprometido, suprimido pela uniformização dos sujeitos sociais, citando de forma breve apenas algumas das possíveis consequências.

Apresentamos mais um exemplo sob outra ótica protagonizada pelo professor: estamos em uma aula de língua portuguesa no 1º ano do ensino médio, revisando gêneros textuais e estilos literários. Uma charge publicada naquela mesma semana por um veículo pelo qual o professor da disciplina cultivava grande confiança foi analisada. Apareceram dois termos com os quais o docente estava bastante familiarizado: “pessoas portadoras de deficiência” e “alunos especiais”. Termos que, inclusive, nas suas últimas formações, foram ratificados, então ele se sentiu confiante em reproduzi-los. Um aluno, solicitando contribuir com a construção coletiva da aprendizagem, sinalizou à turma e ao professor que os termos haviam caído em desuso e estavam obsoletos, especialmente após a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado 6 de julho de 2015, consolidando a nomenclatura atual “pessoa com deficiência”. O professor, que desconhece a metodologia dialógica e entende a ética de forma diminuta, restringindo-a a regras da dimensão organizacional e/ou profissional, suprimiu o comentário do aluno de forma autoritária ou com indiferença, não promovendo e/ou não permitindo que os alunos construam suas argumentações. Assim sendo, perdeu a oportunidade de aprendizagem não somente de um novo termo, mas de uma compreensão maior sobre a historicidade de conceitos e valores, oprimiu o aluno, reprimiu a possibilidade do exercício da voz, do diálogo, da discussão, do respeito ao livre pensamento, alimentou princípios não cívicos e comprometeu o exercício da democracia, enumerando apenas alguns prejuízos de aprendizagem.

Se a ética existe para balizar as relações de forma a possibilitar o convívio salutar, construtivo e sustentável do homem no planeta, quando as relações são verticalizadas de forma autoritária, castradora e cerceadora, elas ferem os princípios éticos que residem entre os caminhos das relações, ferindo os princípios de liberdade, pluralidade e igualdade. Embora estejamos falando dos princípios do ensino, eles não repercutem apenas nos docentes, repercutem, além disso, no fazer pedagógico de uma forma geral, que engloba, claro, também o discente, uma vez que a aprendizagem acontece em meio às interações entre os sujeitos escolares e a construção da

identidade, “faz parte da socialização do indivíduo e, desta forma, é um processo em que o indivíduo irá internalizando os símbolos e representações sociais. Dito de outra forma, é a internalização da sociedade pelo indivíduo” (MAGALHÃES, 2004, p. 230), em que qualquer aspecto e/ou situação pode ser uma experiência de aprendizagem.

Por isso podemos afirmar que esse artigo (art. 206) não explicita a ética como um princípio do ensino, mas já a incorpora ao agir docente, pois este não pode se realizar em sintonia com os princípios citados, estando fora da dimensão ética. Portanto, é preciso que nós a explicitemos aqui, já que a CF/88 não o faz de forma declarada.

O próximo artigo analisado é o art. 214 que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, seus objetivos, suas metas e estratégias. Ele estabelece “a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a”:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho; e
- V – **promoção humanística**, científica e tecnológica do país. (Emenda 2009)

Destacando o inciso V, quando a CF/88 declara que o plano nacional de educação deve objetivar a promoção humanística, condicionando a ela o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Mas do que se trata uma promoção humanística? Por que o desenvolvimento do ensino, segundo a CF de 1988, está condicionado a essa promoção?

Essa expressão também será investigada e desvendada no item 3.5 da dissertação, como já mencionado em parágrafos anteriores. Então, como saldo para análise posterior, temos três expressões utilizadas na CF/88, que precisam ser investigadas em sua perspectiva conceitual e na relação com a temática dessa pesquisa: cidadania, pleno desenvolvimento e promoção humanística.

O que podemos sintetizar com a análise desse valioso e veemente documento é que ficou clara a ausência de uma menção direta à formação ética, pois o termo não

foi encontrado em nenhum dos artigos. A CF de 1988 se compromete com ela apenas de uma forma indireta, uma vez que o compromisso com a cidadania, com a dignidade humana, com a promoção humanística e os princípios do ensino por ela estabelecidos permeiam o campo da formação citada.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, dia 23 de dezembro do mesmo ano. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), organizada em nove Títulos, ao longo de 37 páginas, e será analisada neste item através de recortes, não necessariamente seguindo a ordem numérica, que confirmem relação com a temática da ética e/ou que ofereçam embasamento para alguma discussão ou argumentação que igualmente remeta ao tema.

Em seu primeiro artigo, esclarece o entendimento sobre a educação, da seguinte maneira:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2015, p. 25)²³

Reconhecendo que o processo educacional acontece em vários ambientes formativos, legitima uma compreensão que expressei ainda na Introdução dessa dissertação (p. 17) acerca do “endereço da formação ética e moral”, remetendo esse ato de formar a variados espaços de pertencimento do sujeito e esclarece que a Lei tratará da educação estritamente escolar.

²³ O ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi 1996, porém a referência bibliográfica utilizada pela presente pesquisa foi publicada no ano de 2015. Refere-se a um volume que reúne toda a legislação brasileira sobre educação aprovada e atualizada até a data de sua publicação.

Ao longo do seu texto, a perspectiva descrita no § 2º será fortemente reforçada e revisitada em inúmeros artigos. Há um significativo peso e importância outorgados à finalidade de preparação para o mundo do trabalho e à prática social. Compreendendo esta última como inserção, atuação e intervenção do sujeito aprendiz na conjuntura social, significa mais um ponto que carece das reflexões, do amadurecimento cognitivo, emocional e social que a incorporação da ética no currículo escolar proporciona. Uma vez que não basta saber fazer a leitura de um texto fora do contexto, é necessário construir uma leitura de mundo para atuar efetivamente sobre ele.

No art. 2º, do Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, a LDB/96 reafirma o que foi proposto na Constituição de 88 em seu art. 205, prescrevendo que a finalidade da educação está no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Abordando, mais uma vez, as duas expressões que serão investigadas em item mais à frente: pleno desenvolvimento e cidadania.

Os princípios do ensino ministrado em território brasileiro, também já inscritos na CF de 1988, são reescritos nesta Lei no art. 3º. Antes totalizados em oito, foram acrescentados mais quatro princípios e alterados os textos de alguns deles. Os princípios são:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Apresentando-nos nos incisos II, III, IV, VIII, XI e XII uma significativa relação com a temática da pesquisa.

Sobre os itens II e III, acabamos de discorrer uma pertinente reflexão sobre sua relação com o termo ética nas páginas 57 e 58 dessa dissertação quando falávamos sobre os princípios do ensino na CF/88. Sobre a liberdade (princípio IV), conceito tão estudado e discutido pela filosofia, sociologia, pelo direito e também pela psicologia, podemos brevemente comprovar essa relação pelo fato de seu exercício estar intimamente relacionado à concretização das ações fundamentadas no desejo e/ou pensamento do sujeito, com implicações sobre a coletividade. Logo, o exercício dessa liberdade necessita ser balizado por algum princípio norteador que garanta a preservação da comunidade e da liberdade do outro, e esse princípio que defendemos é a ética.

O mesmo acontece com o apreço à tolerância (princípio IV) e à consideração com a diversidade (princípio XII), já que estes valores existem, sobretudo pela compreensão da existência do outro, que, exercendo seu direito a ser e à liberdade, pode ir e vir e manifestar sua existência e seus pensamentos, desde que não firam a dignidade de outrem. A compreensão desses valores passa pelo entendimento dos conteúdos de ética, pela arte da convivência em sociedade, pelo enxergar o outro e a si próprio, buscando o encontro saudável e construtivo entre esses sujeitos.

Por fim, quando falamos em vincular a educação, o trabalho e as práticas sociais (princípio IX), retomamos o posicionamento dialógico e ético do docente ao conduzir esse processo, respeitando os sujeitos implicados, os fatos históricos, o conhecimento a ser explorado e construído, assim como as demandas sociais do contexto histórico, político, econômico, social e emocional.

O art. 26, quando trata de orientar sobre a composição dos currículos em todas as etapas e modalidades da educação, determina que “devem ter base nacional comum, a ser complementada, (...), por uma parte diversificada, (...)”, trecho que impõe a elaboração do que seriam os PCN e as DCN, reservando aqui a relação conflituosa entre os documentos já esboçada neste trabalho.

Em seu §9º²⁴ (LDB/96), prescreve que conteúdos relacionados ao tema de Direitos Humanos e à prevenção contra todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser incluídos nos temas transversais que são contemplados pelos

²⁴ Art. 26, §9º da CF de 1988: Redação atualizada pela Lei nº13.010, de 26, de junho de 2014.

PCN e omitidos pelas DCN, documento este que logra a faculdade de obrigatoriedade, quando o primeiro dispõe de um documento referencial de caráter flexível.

Esse parágrafo (9º da LDB/96) institui os temas transversais como parte integrante do arcabouço operacional do projeto nacional de educação, mesmo que estes não estejam exatamente contemplados nas DCN, pois a expressão “temas transversais” não aparece. O que aparece são reflexões e determinações sobre a transversalidade de alguns conteúdos curriculares e eixos temáticos.

Tal situação nos remete, além da fragilidade entre os órgãos estatais que encabeçaram a elaboração dos documentos mais uma fragilidade, a do discurso normativo nacional, que deveria expressar unidade e sintonia entre todos os dispositivos oficiais até então publicados. Por conseguinte, poderíamos lançar a seguinte argumentação: mas a LDB foi publicada no ano de 1996 e os outros dispositivos normativos utilizados nessa investigação, apenas a partir de 1997, a fim de derrubar o argumento de unidade fragilizada. No entanto, esse parágrafo apenas foi adicionado à lei no ano de 2014, quando as DCN já haviam sido revisadas, editadas e publicadas como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

Relembrando que a Ética também é tema abordado nos cadernos que determinam os Temas Transversais propostos pelos PCN, recebendo um livro inteiro, do total de três, para o desenvolvimento do seu tema. Ou seja, é parte integrante dos Temas Transversais reconhecidos pela LDB/96, lei maior no tocante à educação, porém não reconhecidos nas DCN, documento oficial que deve nortear a construção do planejamento político e pedagógico das escolas, assim como seus currículos.

Sobre outro aspecto relevante ainda nesse § 9º, do art. 26 da LDB/96, observa-se o estabelecimento do tema de Direitos Humanos - que teve a resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos aprovada em 30 de maio de 2012²⁵, portanto ganhou uma redação específica nas DCN publicadas em 2013 - e do tema referente à prevenção contra todas as formas de violência contra a criança e o

²⁵ Vide Resolução nº1, de 30 de maio de 2012, no livro das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), p.512.

adolescente, que diz respeito ao desenvolvimento de postura, pensamento e atitudes pautados numa ética da convivência e coexistência com o outro e com o planeta.

Quando chegamos à Seção II, do Capítulo II, que trata da Educação Infantil, deparamo-nos com uma expressão que exige certa reflexão. O art. 29, sobre a finalidade da Educação Infantil, preconiza:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sobre desenvolvimento integral, o que a LDB/96 compreende? No livro “Legislação Brasileira sobre Educação”, em sua 3ª edição, que engloba os dispositivos constitucionais, as leis, os decretos e uma lista de outras normas e informações de interesse, há apenas duas menções à expressão. Na página 38, está a primeira menção, referente ao artigo acima citado, e a segunda está na página 147, no Anexo do PNE²⁶, onde estão as metas e estratégias da Meta 1²⁷ deste plano, que também se referem à etapa da Educação Infantil.

Esse “desenvolvimento integral” poderia ser compreendido como “desenvolvimento pleno”, que já fora citado nas finalidades da educação tanto na CF/88 quanto na LDB/96?

Discorreremos sobre essas expressões no espaço dedicado a elas em item mais adiante nessa dissertação, assim, será possível melhor minuciá-las.

A Seção III, Do Ensino Fundamental, no art.32, anuncia que o objetivo desta etapa da educação é a formação básica do cidadão, mediante quatro aspectos:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

²⁶ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

²⁷ Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos, até o final da vigência deste PNE.

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Destes aspectos, os três últimos despertam atenção ao fazerem referência à compreensão do ambiente social e ao sistema de valores (inciso II), à formação de atitudes e valores (inciso III) e ao fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (inciso IV). Deixam evidente a intencionalidade de formação no campo da ética, que poderia acomodar os aspectos mencionados nos três incisos, além de deixar claro também que a formação no campo da cidadania apenas se constitui mediante esses aspectos mencionados. O que nos leva à questão: se a preparação para o exercício da cidadania, mencionado com destaque na CF/88 e na LDB/96, somente acontece mediante esses aspectos, o que está sendo feito a nível de orientação nacional e políticas normativas públicas para a efetiva operacionalização desses princípios? A escola está a discutir e promover essa formação? Os documentos estão oferecendo diretrizes claras a esse respeito?

Nas Disposições Gerais da Educação Básica, art. 27, sobre a primeira diretriz para os conteúdos curriculares, também encontraremos uma citação na dimensão axiológica: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Ratifica assim a necessidade imperiosa de tratar dos valores sociais no currículo escolar. E sobre “valores”, assim como “cidadania”, “desenvolvimento pleno”, “desenvolvimento integral” e “promoção humanística” reservaremos um subitem específico para sua análise.

Sobre a difusão dos “valores fundamentais ao interesse social”, podemos apreender também como um estamento que está fixado nos dispositivos legais, porém não será composto por um conteúdo fixo em todo o tempo. Compreende-se que a sociedade não é e não será sempre a mesma, pois está inserida em um movimento perene de metamorfoses no qual seus interesses também sofrerão transformações e o arcabouço de dispositivos, instituições e pessoas que trabalham nessa frente necessitarão acompanhar continuamente essa dinâmica de mutações e estar preparados para as transições. A escola se encontra nesse grupo.

No art. 36, como diretrizes para o ensino médio, entre outros incisos, evidenciamos este:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Reconhece-se no ensino médio a necessidade de compreender o processo de transformação da sociedade do qual falávamos. No entanto, vale ressaltar aqui que no artigo tratado nos parágrafos anteriores²⁸, quando trabalha a questão dos “valores fundamentados nos interesses sociais”, entendemos que essa compreensão já deveria estar em vias de construção, sendo complementada e/ou continuada na etapa da educação seguinte, mas iniciada ainda no Ensino Fundamental, quiçá semeada ainda na educação infantil, respeitando as características desta etapa e investindo numa proposta didática possível de operacionalização.

Na educação superior, também constatamos o reconhecimento das demandas atuais e a necessidade de o currículo contemplá-las na formação de seus discentes nos seguintes artigos e incisos:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

(...)

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

(...)

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Tendo como referência o estudo dessas transformações e configurações da sociedade, novas demandas são detectadas e com a conjuntura política, econômica e

²⁸ Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (...).

social da nação brasileira em tempos contemporâneos, é inegável afirmar que a postura ética tem representado quase que uma utopia, especialmente nos quadros de gestão pública, mas não excluindo o agir cotidiano do cidadão ordinário. Trata-se de mais uma evidência da necessidade de inclusão da ética, como saber possível de sistematização e vivência na escola, necessário ao currículo escolar e que obtém sua inclusão legitimada pelo reconhecimento da legislação sobre a importância da constatação das transformações e de suas novas demandas, além de todos os artigos até o momento mencionados.

Para tratar de novas exigências e atender ao que solicita a legislação, além de alterações e complementações nas disciplinas já contempladas pelas matrizes curriculares, duas disciplinas são incluídas no ensino médio pelo mesmo art. 36, mencionado ainda há pouco, e do seguinte inciso: “IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”²⁹. Texto aprovado apenas no ano de 2009, configurando um avanço para a formação democrática e cidadã intencionada pelo Estado brasileiro e prescrita desde a publicação da Constituição de 1988.

No entanto, após oito anos de vigência da aprovação do texto, no ano de 2016, uma proposta de mudança no ensino médio é publicada e aprovada em primeira instância via Medida Provisória. Posteriormente, é aprovada na forma de PLC³⁰ e sancionada pelo atual Presidente da República, Michel Temer, no ano de 2017, que, entre outras medidas, suspende a obrigatoriedade dessas duas disciplinas tão competentes e oportunas para o desenvolvimento da temática da ética, além da facultatividade de algumas outras disciplinas. Momento oportuno para o ditado popular: “um passo em frente e dois passos atrás”.

Outra habilidade proposta na educação superior é o “pensamento reflexivo”, termo encontrado no art. 43, que determina as finalidades desse nível de ensino. Em seu inciso I, esclarece como uma delas “estimular a criação cultural e o

²⁹ Texto aprovado pela Lei, nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

³⁰ Projeto de Lei de Conversão, que significa que, “quando é alterada pelo relator, a medida provisória passa a tramitar como projeto de lei de conversão. O projeto recebe esse nome por ter o objetivo de ‘converter’ a medida provisória em lei. Quando não é alterada, a MP não muda de nome durante a tramitação. As alterações feitas à MP são submetidas ao presidente da República, que tem poder de veto. Fonte: <http://www2.camara.leg.br/agencia/noticias/70158.html>. Acessado em 06/06/2017.

desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Para “executar” o pensamento reflexivo, é necessária ética? Num movimento inverso, para o desenvolvimento da postura ética, esta habilidade de pensamento crítico e/ou reflexivo é uma condicionante? Para ambas as perguntas, respondemos de forma cabal: sim. Em uma sociedade civilizada, pensar de forma reflexiva, especialmente quando esse pensamento analisa questões que se referem ao sujeito, às relações e suas implicações na história, na comunidade etc., essas reflexões necessitam estar balizadas por princípios éticos de respeito, empatia, beneficência e, sobretudo, de justiça.

Compreendendo que a ética é a operacionalização da ação pautada por valores e eixos norteadores internalizados e significados ou ressignificados pela interação do sujeito com o mundo, e essa interação, à medida que o julgamento moral se desenvolve, deve ser pautada pelo uso da razão através do pensamento reflexivo. Desta forma, a escola como instituição de formação do sujeito planetário para o exercício da cidadania necessita associar o pensamento reflexivo ao exercício da ética.

Ainda sobre o pensamento reflexivo, sucintamente uma habilidade de análise crítica em relação às informações e conhecimentos acessados, é imprescindível que a legislação com ela se comprometa. Mas por que não identificamos esse termo de pensamento reflexivo anteriormente à educação superior? Será que os estudantes devem chegar à universidade para então desenvolver essa habilidade? Fomos investigar pistas desse “pensamento” em outras etapas da educação básica e percebemos que nelas não existe menção a esse termo em específico. Apenas no ensino médio é mencionado o “desenvolvimento do pensamento crítico”³¹ como uma das finalidades desta etapa do ensino.

Será que compreendem como pensamento reflexivo o pensamento crítico e vice-versa? Se sim, há uma continuidade das finalidades entre uma etapa e outra, entre uma etapa e o nível subsequente da educação no tocante a essa habilidade. No entanto, essa habilidade obteria maior sucesso em seu desenvolvimento se fosse iniciada e objetivada nas etapas anteriores, pois pensamento crítico e/ou reflexivo carece da

³¹ Art. 35, inciso III da LDB/96.

mobilização de outras habilidades cognitivas, emocionais e sociais, o que demanda tempo para seu amadurecimento.

Quando acessadas as outras etapas da educação nacional na LDB/96, não encontrando essa habilidade, afirmamos que não adianta formar alunos na educação infantil e no fundamental reproduzindo conceitos e esperar que eles ingressem no ensino médio aptos a desenvolver em apenas três anos o pensamento crítico, especialmente pelo fato de que já no ensino médio os alunos têm direitos civis que necessitam dessa habilidade em estágio avançado, como é o caso da participação das eleições com o sufrágio eleitoral, além de outros direitos como o de livre expressão e manifestação que as juventudes já usufruem.

Por isso, a busca por pistas e/ou habilidades que auxiliem no desenvolvimento desse tipo de pensamento não cessou. Examinando as etapas anteriores, nada foi encontrado na educação infantil. Já no Ensino Fundamental, realizando alguns esforços, podemos associar ao objetivo proposto (formação básica do cidadão), habilidades necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, constatando que o aluno não chegará ao ensino médio e ao superior na estaca zero. O artigo a que nos referimos é o 32, já citado anteriormente na página 65, afirma que essa formação só poderá acontecer mediante:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- (...). (BRASIL, 2015, p.39)

O pleno domínio da leitura, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político e dos valores sociais, além do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, são habilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo, elas compõem o corpo necessário à sua formação como elementos base para seu desenvolvimento. No entanto, não representam menção direta ao pensamento crítico/reflexivo.

Avançando na busca relatada em parágrafo anterior, pudemos identificar que, no quadro de objetivos do ensino fundamental dos PCN, fala-se em “posicionar-se de

forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (BRASIL, 1997, p. 69). As DCN publicadas em 1998 falam sobre as ações pedagógicas norteadas pelos “princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (p. 1), enquanto nas DCN publicadas em 2010, repete-se a abordagem ao termo apenas no ensino médio. Apontam que há orientações oficiais a respeito dessa habilidade anteriormente ao ensino médio, porém não na Lei maior da educação, LDB/96 e nas DCN na sua versão mais atual.

Sintetizando a respeito do pensamento crítico/reflexivo, uma vez que a última etapa da educação básica seria para consolidar e aprimorar o que foi adquirido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (LDB/96, art. 35, inciso I), podemos afirmar que essa habilidade poderia ter sido objetivada de forma clara antes do ensino médio e da educação superior. Mesmo reconhecendo a construção e promoção de habilidades e conhecimentos pré-requisitos a ela no ensino fundamental, assim como a sua presença nos PCN, documento de caráter flexível, e nas DCN de 1998, por isso defasadas, o foco clarificado no pensamento crítico na LDB/96 ainda pode ser considerado parco e insubstancial.

Outro aspecto relevante à pesquisa que incorpora tanto a importância como uma das possibilidades para a aplicabilidade do estudo ética é “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB/96, art. 35, inciso IV), como uma das finalidades do ensino médio.

O processo dialético da relação teoria e prática é um campo fértil para a exploração da ética na forma didática e na forma prática, utilizando-se dos conteúdos de cada disciplina e acrescentando a eles a reflexão, o pensamento crítico, a mobilização de conhecimentos de outras disciplinas, provocando inter/trans/multidisciplinaridade, relacionando à produção social atual e quais impactos daquele conhecimento são possíveis na contemporaneidade e na vida futura. Enfim, vivenciando um percurso de rompimento de fronteiras até então ainda solidificadas, promovendo novos significados e conteúdos atitudinais.

Essa seria mais uma oportunidade de comprometer o projeto educacional nacional com a formação ética, importante ação defendida por essa pesquisa. Contudo,

ela não é mencionada claramente, e essa compreensão aprofundada do artigo em relação aos conteúdos de ética que acabamos de desenvolver torna-se apenas uma possibilidade de sua compreensão, encaminhando suas variantes ao campo da hermenêutica.

No artigo 43, inciso VI³², já mencionado anteriormente na intencionalidade de levantar a questão da importância da contemplação da conjuntura atual no currículo escolar, legitimada pela LDB de 1996, imprimiremos relevo também à relação de reciprocidade entre o sujeito aprendente e sua comunidade, proposta também nesse inciso. Compreendendo por reciprocidade a “qualidade ou característica de recíproco, a mutualidade recíproca, reciprocidade, a troca mútua de direitos ou privilégios”³³, torna-se implícita a incorporação de valores nas relações, neste caso, da empatia, segundo o currículo para a vida.

Com foco na dimensão social, na própria Lei, encontramos uma das estratégias que tornam possível o exercício da cidadania, da democracia, da convivência e da política. Este caminho se chama gestão democrática. É uma excelente questão a ser levantada, tendo em vista ser citada tanto na CF/88 quanto na LDB/96.

Na Carta Magna, ela é citada no art. 206, quando determina os princípios do ensino a serem ministrados, que são reproduzidos e complementados no art. 2º da LDB/96 e no art. 14 da mesma lei, estipulando os princípios da própria gestão democrática.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Deixando claro que toda a comunidade escolar deverá participar ativamente através dos conselhos escolares ou equivalentes. A lei não aprofunda sobre a função

³²Art. 43, inciso VI: estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

³³ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca>. Acessado em: 21/01/2017.

do conselho e em quais decisões a comunidade escolar compartilhará a responsabilidade, mas deixa claro a respeito de sua participação.

Habilidades como liderança, oratória, escuta, reflexão, flexibilidade, argumentação, escolha, decisão, posicionamento, empatia, diálogo, autoconhecimento, conhecimento, percepção e aceitação do outro etc. podem ser desenvolvidas por esse tipo de gestão, primeiramente conhecendo e pertencendo àquele “chão em que se pisa”, depois participando de sua construção, seja ela física, intelectual, filosófica, simbólica, ideológica e/ou identitária. Há melhor forma de aprender sobre cidadania, sobre democracia e sobre ética que não seja vivenciando-a? Se houver, desconhecemos.

Recapitulando a análise da Lei nº 9.394/96 feita até o momento, encontramos apenas uma menção direta ao termo ética, localizada no espaço reservado para a normatização da etapa do ensino médio, termo que terá um subitem reservado para sua análise mais adiante.

Todos os outros artigos examinados e discutidos fazem parte de uma análise minuciosa em busca de quaisquer aspectos éticos e/ou que exijam a inserção dessa temática para o desenvolvimento do que trata o texto em questão (artigo, parágrafo, inciso etc.). Por isso, desejo imprimir grande relevância aos dois artigos que serão citados tendo em vista este ensejo, pois eles se localizam na centralidade das ações escolares possíveis para a efetivação dessa reciprocidade, empatia e ética, propostas pela própria legislação e, especialmente, a terceira, por essa pesquisa.

No título IV, Da Organização da Educação Nacional, art. 13, que trata das incumbências dos professores e no título VI, Dos Profissionais da Educação, em seu art. 61, que apresenta os fundamentos da ação docente, são estabelecidas as diretrizes que deverão nortear o trabalho do professor no espaço escolar, com vistas a viabilizar o cumprimento do que está proposto no dispositivo legal.

Primeiramente sobre o art. 13, onde estão estabelecidas as incumbências dos professores como corresponsáveis pela elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; pelo zelo com a aprendizagem dos alunos; em ministrar os dias e as horas letivas dispostas em lei, entre outros encargos, o que chama atenção é que este seria um interessante espaço para comprometer o professor com uma

formação ética em seu planejamento e ação docentes, no entanto, não havendo nenhum registro nesse sentido. No inciso II, com a redação “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, abre-se a possibilidade de quando na proposta pedagógica da instituição escolar estiver contemplado esse compromisso, pode-se incorporar esse objetivo ao papel do docente naquela instituição, caso contrário, assim como no texto do artigo, esse compromisso não fica claramente estabelecido.

Sobre o artigo 61, parágrafo único, que estabelece que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Neste artigo, também não fica determinado o compromisso com a formação ética, logo, essa categoria tem como público os futuros trabalhadores da educação que ingressarão na dimensão produtiva e construtiva da sociedade, com potência transformadora ou não. O artigo fala sobre o conhecimento dos fundamentos sociais, sobre a associação entre teoria e prática, sobre a formação básica, mas não estabelece nenhuma obrigatoriedade com a temática dessa pesquisa.

Mesmo com os artigos 7º³⁴, 12³⁵ e 26³⁶ da LDB/96, que determinam que todos os estabelecimentos de ensino tenham como referência o sistema de ensino da União, o mesmo que Saviani (2010) critica ao alegar que esse sistema, na verdade, efetivamente não existe, também com o inciso II do art. 13, citado em parágrafo anterior

³⁴ Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

³⁵ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; (...).

³⁶ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

e mesmo com as redações dos PCN e das DCN, que aprofundaremos nos itens posteriores, não fica explicitamente definido o compromisso com a perspectiva da formação ética.

Em tantos outros artigos, a LDB de 1996 ocupou-se em reproduzir fielmente as linhas escritas na CF de 1988, em alguns casos, complementando-a, inclusive, porque não encontramos essa reprodução e complementação na direção da formação ética. Será que o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania explicitados nessa CF são compreendidos fora da dimensão ética? Quando nem nos princípios da ação docente essa dimensão assume o lugar de base legal, é possível acreditar que há preocupação com esse tipo de formação?

Seguiremos para os itens subsequentes com um saldo devedor que será quitado nos últimos itens desse capítulo. Esse saldo, entendido aqui como as expressões a serem aprofundadas, adentrou a análise da LDB/96 já com três expressões: cidadania, pleno desenvolvimento e promoção humanística. Acrescentaremos as seguintes: valores e ética.

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1997 com a intenção de assumir a função de bússola do currículo escolar brasileiro, já organizavam a ética como um tema a ser trabalhado de forma transversal, citando as palavras dispostas nesse documento do então ministro da educação Paulo Renato de Souza aos professores,

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução do seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes do seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p. 06)

E acrescenta no parágrafo seguinte a presença das preocupações contemporâneas com “o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (p. 06). Já ficamos otimistas por tão cedo a ética aparecer como uma

preocupação da contemporaneidade, logo, também, do documento em questão, apesar da delimitação por relacionar as questões éticas apenas aos três aspectos mencionados.

Esclarece que os Parâmetros foram criados para servir como referencial para o trabalho docente, mas afirma respeitar os princípios estabelecidos por lei em relação à concepção pedagógica própria do professor e à pluralidade cultural brasileira. Reforça seu caráter flexível, compreendendo-o como instrumento para a formação do “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (p. 06).

Concebendo a educação escolar como:

(...) uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33)

Clarifica o seu fundamento de equidade, afirmando seu “princípio da unidade na diversidade” (Bonamino e Martínez, 2002, p.381), legitimando as distinções existentes em cada sujeito e a necessidade de diferentes estratégias pedagógicas para o alcance desse todo ao qual se refere na citação acima. Mas julga necessário estabelecer o referencial comum que toda a comunidade discente brasileira deve desenvolver como habilidades, instrumentos, ferramentas e conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). Estabelece como sua função:

(...) subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (...) além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.29)

Essa é a função quando nos referimos à dimensão metodológica e gerencial da escola, uma proposta articuladora entre o ideal da formação para a cidadania e sua operacionalização. Direcionando os PCN para a dimensão do aluno, assim como abordado quando trabalhada a concepção de escola, intencionam canalizar seus esforços para o desenvolvimento de capacidades ao longo de toda a escolaridade, pois “as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos” (p.46). São elas de ordem cognitiva, afetiva, física, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, vislumbrando uma formação ampla ao longo da trajetória escolar.

Seguindo a lógica apresentada pelo documento em questão, “a atividade construtiva” (p.37), seja ela mental ou física, é o que permite interpretar a realidade, assim como transformá-la, se for o caso. Sendo assim, a instituição escolar como uma das protagonistas entre as instituições sociais que devem promover, nutrir e provocar essa atividade, deve elaborar com maturidade epistemológica o que será apresentado à comunidade, pois “o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” (ibidem).

Embasados por tal entendimento, os PCN ampliam a noção de conteúdos escolares e compreendem sua natureza em três categorias - conceituais, procedimentais e atitudinais -, além de tratar em seu texto que os conteúdos deverão ser compreendidos como um meio na construção das capacidades, não como um fim em si mesmo. Eles correspondem, respectivamente, a fatos e princípios; e as segunda e terceira categorias, a valores, normas e atitudes (p.51). Reconhece o campo do agir como uma dimensão importante na educação escolar e legitima a interação como ferramenta necessária à aquisição do conhecimento. Interação com o conteúdo, com o ambiente, com a aula, com o professor, com os colegas, com a comunidade etc.

Essa interação não corresponde apenas à dimensão cognitiva, sendo os aspectos afetivos e emocionais tão importantes quanto.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão.

Aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASIL, 1997, p. 64)

Aprender a conviver, valores, normas e atitudes são categorias que nos remetem ao agir ético, ainda que a ética não esteja “escrita” nessa síntese. Os conteúdos procedimentais e, sobretudo, os atitudinais circundam e/ou residem na dimensão da ética, constatação esta que fortalece a premissa de que abordar essa temática de forma clara e frequente ao longo de todo o currículo escolar se faz condição *sine qua non* para a operacionalização bem-sucedida dos propósitos escolares estabelecidos em lei e nos textos e documentos lidos até o momento.

Sobre os conteúdos atitudinais, é importante percebê-los presente em todo o conhecimento escolar, pois, na escola, todo o conhecimento trabalhado tem a potência de gerar atitudes, sejam elas relacionadas aos conceitos, aos colegas, ao professor, à sociedade etc., e alguns desses conhecimentos apenas poderão ser compreendidos tendo em vista essas atitudes.

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes (...) Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. (BRASIL, 1997, p. 52-53)

Além do reconhecimento da presença e importância dos conteúdos atitudinais, está estabelecido dessa maneira um posicionamento dialético e necessariamente ético entre o “fazer a escola” e o “ser a escola”.

Explicando esse raciocínio, podemos afirmar que, ao passo que pensamos, discutimos, planejamos, construímos a escola e o fazer pedagógico, é preciso coerência em relação aos objetivos procedimentais e atitudinais que intencionamos desenvolver na comunidade escolar. Ou seja, essa relação não deverá apresentar caráter dicotômico. Ex.: Se desejamos desenvolver a postura cooperativa nos alunos em sala de aula, precisamos ser cooperativos com eles, com os colegas professores, gestores, colaboradores etc. É preciso clareza dessa condicionante e, além de clareza, espaço e importância dentro dos documentos que orientam a escola.

Constatamos que esse ponto é abordado quando desenvolvem o item “Interação e cooperação” (p.63) no capítulo “Orientações Didáticas”, por exemplo, porém não encontramos aprofundamento, então, seguimos com a investigação.

O próprio texto quando trata da solidariedade, além de reforçar a importância da experiência, reforça esse encontro ético entre o fazer e o ser a escola através do entrelaçamento do cotidiano.

(...) a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que a suscitem estejam em jogo, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que contribuam para a construção de tal conceito. Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outro. (BRASIL, 1997, p. 52)

A possibilidade dicotômica citada em parágrafo anterior é mais um ponto nevrálgico quando discutimos ética na escola, ponto que carece de um estudo específico para sua análise e discussão, uma vez que a abordagem necessitaria de maior aprofundamento no campo filosófico e/ou psicogenético acerca da formação moral do sujeito, pois o educador, como um dos protagonistas e um dos principais responsáveis por esse trabalho na escola, também é um ser historicamente “construído” e, para que ele promova tal formação, ele precisa ter passado por uma formação que também o tenha despertado para tais questões.

Como trabalhar a ética se não compreendemos a ética e se somos antiéticos? Desejamos reconhecer e promover reflexões sobre a necessidade de investimento nesse aspecto levantado, pois talvez esteja aqui o principal alimento para as lacunas no ensino da ética. Porém não poderemos aprofundar sua análise no presente estudo, necessitando manter o foco na proposta de análise dos documentos oficiais da nação brasileira.

Considerando as três categorias nas quais os conteúdos são classificados, o processo de construção e reconstrução de conhecimentos promove o desenvolvimento das capacidades, retomando os objetivos dos Parâmetros³⁷ citados em parte no início desse item, que por sua vez corroboram os objetivos da LDB/96, é preciso que “os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira

³⁷ Formação do “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (p. 6)

produtiva e cooperativa” (p. 63), outra proposição que se encontra imersa no universo da ética.

Por isso também a objeção à possibilidade dicotômica que o “fazer a escola” e o “ser a escola” podem assumir. Quando se propõe compreender a educação distante da visão tradicional transmissora de conhecimento e aposta em uma construção mediada pelo professor através de experiências e ressignificações, imediatamente assume-se um compromisso com o agir como referência para o aprendizado, e a categoria experiência é elevada a outro nível de importância.

Nesse espaço de vivência, convivência, experiência, produção, cooperação e aprendizado que a escola anuncia, o aluno necessita aprender a dialogar, aprender a ouvir as críticas, respeitar as divergências de pensamento no contexto escolar e, para além dele, aproveitar essas divergências para solidificar, ressignificar e/ou desconstruir ideias, aprimorando seu posicionamento, aprender a se expressar e a se posicionar criticamente no mundo, precisa aprender a conviver com outro, especialmente com as diferenças do outro, assim como aprender a transcender a visão egoica do sujeito. Assim é possível vislumbrar a solidariedade, a dignidade humana e, especialmente, a cidadania, categorias que aparecem recorrentemente ao longo do documento, e a convivência produtiva e cooperativa mencionadas nesta última citação.

Essa proposta de aprendizado carrega consigo um emaranhado de habilidades e um universo de conexões e interações necessárias. Por isso, sabe-se que não é uma tarefa fácil de ser cumprida, embora seja fácil enunciá-la. Dizemos isso porque esse é um discurso recorrente na área da educação. A verdade é que não há novidade alguma em elencar esses objetivos, o intrigante é conseguir efetivá-los na prática pedagógica.

Essa dificuldade reafirma o argumento de que precisamos de clareza, adequados espaço e importância para o desenvolvimento da temática trabalhada nesta pesquisa no documento em questão. Uma vez que essa prática pedagógica não se encontra isolada, mas sim emaranhada, por sua vez, em políticas públicas e ações particulares que tentam trazer para a grande escala nacional pequenas experiências que obtiveram respostas positivas e expostos a tantas discussões e objetivos entregues à escola, se a ética não ocupar espaço de destaque, não passará de algumas linhas e reflexões sobre um tema do qual todos reclamam, alguns conhecem e poucos exercem.

Os PCN defendem uma proposta de trabalho que consistiria em um dos caminhos para a objetivada qualidade da educação e formação cidadã. Dizemos um dos caminhos porque admitem que essa busca “impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes” (p.13), então ao que lhes cabe, propõem o caminho a ser percorrido pelo docente nas salas de aula brasileiras através de orientações didáticas e discussões sobre autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo, organização do espaço, seleção de material (categorias que denominam itens dentro do capítulo “Orientações didáticas” [p.93], do primeiro livro dos PCN) e de reflexões sobre objetivos, conteúdos e avaliação, que também nomeiam, dessa vez capítulos, no mesmo livro. E deverá ser atravessando essa estrutura curricular que a Ética, na condição de Tema Transversal, será trabalhada.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na **formação de valores e atitudes** do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (BRASIL, 1997, p.34)

Em outra página, acrescenta:

Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo **a tornar o ensino mais humano, mais ético.** (BRASIL, 1997, p.48)

Examinando a abordagem que o documento demarca acerca da temática dessa pesquisa já que considera necessária a discussão ético-valorativa da sociedade e pretende “tornar o ensino mais humano, mais ético” (ibidem), encontramos um total de 12 menções ao termo ética, contando com as Referências Bibliográficas, nas quais identificamos dois títulos fazendo uso do termo. Na dimensão conceitual, os PCN referem-se diretamente à ética como capacidade:

A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. (BRASIL, 1997, p.47)

Qualificando a ética como capacidade de condução das próprias ações e tomadas de decisão - descrição deveras empobrecida, dada a larga potencialidade do termo - ainda indica de que forma essa capacidade pode ser trabalhada e intencionalmente desenvolvida no contexto escolar.

Cabe aqui um aprofundamento sobre o final da citação: sintetizada a forma de contribuição da ação pedagógica no desenvolvimento dessa capacidade, temos, entre outras formas, a afirmação dos princípios éticos pela instituição, o incentivo à habilidade reflexiva e de análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e a consciência de que esses são produtos das relações humanas.

A presença da expressão “entre outras formas” nos conduz ao entendimento de que para os PCN, essas formas não são as únicas ações pedagógicas, mas interpretamos essa presença como uma inepta tentativa de evitar o reducionismo, pois, ao listar e especificar essas formas como o seu referencial pedagógico, anuncia que elas são, no mínimo, as ações elencadas como as principais, logo, sem sombra de dúvida, reduzem um rico arcabouço de ações e estratégias que possibilitam, que fomentam, que promovem e desenvolvem essa capacidade. Sobre esse arcabouço, apresentaremos sugestões que comprovam a superficialidade e quão minguado foi o elenco de ações propostas.

Além de afirmar seus princípios éticos, como sinaliza a última citação, é preciso efetivar a gestão democrática e incentivar o nascimento e empoderamento dos grêmios estudantis, proporcionando reais experiências de convívio, pertencimento, gestão,

cooperação, decisão, participação, responsabilidade e corresponsabilidade, elencando apenas algumas das habilidades desenvolvidas com essas estratégias.

É preciso dar voz à comunidade, em especial ao aluno. Além de incentivar a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, deve promover a concretude da análise crítica desse aluno através de projetos institucionais e pedagógicos, assim como através de mobilizações e ações da comunidade escolar como um todo, sair do campo das ideias e adentrar o campo da ação, avançando do incentivo à incorporação de posturas, proporcionando e articulando a formação de novas e aprimoradas culturas naquele contexto. Além de possibilitar o conhecimento de que os sistemas são fruto das relações humanas, pesquisar, compreender, transformar o seu próprio sistema pelas mãos cooperativas da comunidade, como o próprio documento reconhece: “A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la” (p. 61).

Não desejamos com essa última reflexão soar ingenuidade, sabemos que um documento de abordagem generalista não poderá esgotar todas as possibilidades de cada tema e item mencionados, mas levanta a bandeira da urgência de um currículo escolar verdadeiramente preocupado e comprometido com a formação ética do sujeito, sendo necessário apontar tais lacunas e demonstrar, pelas linhas do próprio documento analisado, que a superficialidade de sua abordagem fortalece o formato conteudista e estritamente cognitivista que o currículo escolar assumiu.

Podemos citar como exemplo da aplicabilidade da gestão democrática a “comunidade justa”, de Lawrence Kohlberg (BIAGGIO, 2002), citada no capítulo um dessa dissertação, projeto idealizado e vivido com o intuito da promoção e desenvolvimento moral dos seus alunos através de um espaço verdadeiramente democrático. A Cluster School, escola alternativa com 64 alunos matriculados, ficava dentro da Cambridge High School, uma grande escola pública na cidade de Cambridge, e seus alunos dividiam seu tempo escolar entre a Escola Cluster e a *escola-mãe*. Esta foi uma oportunidade aproveitada pelo pesquisador para aplicação da sua teoria do julgamento moral. Lá, os alunos uniam-se semanalmente de forma colegiada aos professores para discutir e decidir sobre assuntos pertinentes à comunidade educativa.

A reunião da comunidade era o acontecimento mais importante da escola. Servia a dois propósitos: era o fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade. A representação das normas, valores e ideias básicos servia para fortalecer o senso de comunidade. (...). As decisões sobre punições de alunos **e professores (grifo nosso)** eram feitas numa comissão de professores e alunos. O ato de punir era visto não como um ato de vingança retributiva, mas como uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de curar as *feridas* feitas à comunidade. A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável, à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer. (BIAGGIO, 2002, p. 55)

Até as decisões sobre punições configuram um significativo momento de exercício do julgamento moral, exercício empático, de civilidade e claramente democrático. O sentimento de pertencimento àquela comunidade possibilita que o desejo de zelo por ela fomenta o interesse e a atuação daquele sujeito sobre ela, sendo a responsabilidade pela sua construção de todos, encabeçada pelos professores, autoridades desse espaço, em uma perspectiva não autoritária.

Biaggio (2002) afirma que há evidências de que o enfoque da “comunidade justa” influencia na forma de seus integrantes se relacionarem e, segundo Power (apud BIAGGIO, 2002), pode estimular a mudança de estágio moral, uma vez que através de sua pesquisa que abarca os quatro primeiros anos da Escola Cluster foi constatado o desenvolvimento da atmosfera moral daquela comunidade. Essa é uma escola que vivencia sua gestão de forma genuinamente democrática, não uma “associação pragmática” fantasiada de gestão democrática, expressão que Ângela Maria Biaggio (2002, p. 57) concebe para escolas que reúnem indivíduos “para desenvolver habilidades que lhes possibilitarão *funcionar* na sociedade, particularmente no mundo do trabalho”, e só.

Analisando o fato da presença pouco expressiva do termo ética, talvez possamos atribuí-la em virtude desse entendimento empobrecido e atrofiado de seu conceito, pois mergulhando de forma investigativa no texto conseguimos com facilidade encontrar proposições que residem na dimensão ética, apenas o documento não as nomeando de tal forma. Portanto, encontramos um problema basilar a que se propõe essa pesquisa. É preciso avançar na conceituação da ética, avolumar seu entendimento e conectá-lo à sua verdadeira amplitude. Somente assim será possível equacionar o que está posto

como objetivo nos documentos e o que de fato a sociedade necessita da instituição escolar.

Nesse momento, é salutar retomarmos uma das questões iniciais que motivaram essa pesquisa: a discrepância entre o agir cotidiano e o agir ético. Esse marcante hiato não pode ser superado se o agir ético não estiver presente em sua forma conceitual, procedimental e atitudinal dentro do currículo da escola.

Outra capacidade tratada pelos PCN é a autonomia:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.61)

Complementa mais à frente:

a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que **envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos**. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da **autonomia moral** (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade etc. (BRASIL, 1997, p.62)

Estabelece-se uma íntima relação entre a autonomia e o desenvolvimento da autonomia moral, entendida no documento como capacidade ética. O termo autonomia ganha maior visibilidade nos PCN, pois nos artigos relacionados à educação na CF de 1988, ele aparece apenas uma vez no art. 207, referindo-se à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades. Na LDB/96, identificamos oito referências ao termo, sendo sete delas empregadas na perspectiva administrativa e apenas uma na dimensão pedagógica.

No art. 35 desta lei, inciso III, na seção que trata do ensino médio e delibera sobre as finalidades dessa etapa, é que encontraremos o termo autonomia no campo semântico da pedagogia: “o aprimoramento do educando como pessoa humana,

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1997).

Essa relação do desenvolvimento da autonomia, atada ao desenvolvimento da autonomia moral e à valorização da capacidade ética, atrelada ao desenvolvimento do sujeito autônomo, não é tópico abordado em lei, apenas pode ser identificada nos PCN, já que a única menção ao termo na LDB/96 dentro da dimensão pedagógica trata apenas da autonomia intelectual, reforçando a reflexão já fomentada aqui sobre o formato conteudista que o currículo assumiu.

Sobre a autonomia, consideramos importante que o documento analisado nesse item a reconheça entre tantas categorias como uma das que merecem destaque quando tratamos do processo da formação escolar do sujeito. Ora, se estamos buscando sistematizar o caminho mais próximo do ideal em se tratando da construção do cidadão, não há como promover seu crescimento sem promover a autonomia.

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 62)

Juntamente a esse entendimento, deve-se vinculá-lo fortemente ao pertencimento à coletividade, promover a significação da aprendizagem a nível particular (indivíduo) e a nível coletivo (indivíduo na sociedade). Delinear esse entendimento com clareza é imprescindível para promoção da cidadania, o sujeito aprendente necessita se conhecer e se desenvolver, assim como compreender que faz parte de um ecossistema, já que a “conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo” (p.61).

Importante destacar que a vívida presença do termo cidadania e seus derivados denota unidade nas disposições dos objetivos nos documentos analisados até o momento. E nesse movimento da construção da autonomia no indivíduo/sociedade e na preocupação com sua civilidade, nos deparamos com mais um entrelaçamento com a formação ética.

Após investigarmos as menções ao termo ética e também as entrelinhas nas quais o termo não é citado embora compreendamos que aquele contexto está situado dentro da temática, explicitaremos de forma sucinta como os PCN decidem formal e sistematicamente tratá-lo.

Já na apresentação (p. 09), encontramos como o documento está organizado (no tocante a volumes e títulos) e são apontadas algumas possibilidades de atuação através do professor, na intenção de auxiliá-lo na urgente tarefa da “reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica” (ibidem). As possibilidades são:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

Aponta assim suas possibilidades operacionais, que devem atravessar a prática pedagógica, proporcionando novas sínteses e novos significados. Na visão assumida pelo documento, os alunos deverão construir significados considerando múltiplas e complexas interações (p. 61), nas quais cada aluno deverá ser compreendido como sujeito de sua aprendizagem, e o professor, como mediador desse processo interativo.

Como orientação para essa mediação, os PCN organizam a seguinte estrutura:

Para cada tema e área de conhecimento corresponde um conjunto de orientações didáticas de caráter mais abrangente — orientações didáticas gerais — que indicam como a concepção de ensino proposta se estabelece no tratamento da área. Para cada bloco de conteúdo correspondem orientações didáticas específicas, que expressam como determinados conteúdos podem ser tratados. Assim, as orientações didáticas permeiam as explicitações sobre o ensinar e o aprender, bem como as explicações dos blocos de conteúdos ou temas, uma vez que a opção de recorte de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área. (BRASIL, 1997b, p.61)

Reservando à ética adentrar transversalmente através de blocos de conteúdos³⁸, “os quais correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores complementares” (BRASIL, 1997, p. 69). Esses blocos já se encontram detalhados e transversalizados no documento, como um manual com o passo a passo de como compreender aquele tema, qual relação ele tem com o convívio escolar e com as áreas do conhecimento.

Essa estrutura didática confirma uma citação já mencionada anteriormente nessa dissertação, é um “conjunto complexo e detalhado de concepções e orientações didáticas e metodológicas, conteúdos disciplinares e transversais” (Bonamino e Martínez, 2002, p. 382) e embora rejeite intermitentemente em seu texto qualquer viés de “‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCN são conteúdos e metodologias significativamente detalhados em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas” (ibidem, p.381), “incluindo orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar” (BRASIL, 1997, p. 61) e uma marcante preocupação com uma proposta curricular de caráter universal.

3.3.1 Volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Decidimos abordar separadamente o volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais por se tratar do volume que trata especificamente da temática Ética. Contudo, não deveremos mergulhar em uma análise das questões conceituais que o material assume, evitando entrar em vieses importantes de serem descobertos, discutidos e questionados, porém não nessa pesquisa, uma vez que o foco que nutre o presente trabalho são os pontos de interseção entre os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, numa perspectiva da legalidade, e os encontros e desencontros formulados após o estabelecimento do código de lei vigente.

Esse volume é composto por 56 páginas, subdividido em duas partes organizadas da seguinte forma: primeira parte (Apresentação; Importância do tema;

³⁸ “Os blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam a explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem” (BRASIL. 1997, p.53).

Legitimação dos valores e regras morais; Desenvolvimento moral e socialização; Ética e currículo; Objetivos gerais de ética para o ensino fundamental) e segunda parte (Os conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos; Critérios de avaliação; Orientações didáticas). Essas partes são seguidas pela referência bibliográfica na qual vale sublinhar os autores Bárbara Freitag, Lawrence Kohlberg, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e Jean Piaget, também referendados nessa pesquisa.

Na primeira parte, o texto apresenta a fundamentação que acredita ser necessária e aparentemente suficiente para o aprofundamento do professor na temática abordada a fim de prepará-lo para o desafio de incluir a ética no currículo escolar. Escolhemos incluir a expressão “aparentemente” porque em nenhum trecho do texto há reflexões ou menções do largo aparelho econômico, social e histórico em que o professor está inserido e que influencia de forma positiva ou negativa no desenvolvimento eficaz daquilo a que esse volume se propõe. Essa questão não parece ser levada em conta. Toda a perspectiva do material está centralizada na ação do professor mediante a existência da figura do aluno que precisa ser “educado”.

Este é o ponto de partida e de chegada da sua abordagem, não encontramos referência à experiência e formação do professor, por exemplo, caracterizando uma fragilidade importante no material, pois até para compreender certas discussões propostas no decorrer do texto é preciso que o professor já esteja “iniciado” nessa temática, caso contrário, é possível que a compreensão e as conexões com a realidade necessárias à realização do trabalho não aconteçam.

Considerações de ordem psicológicas são levantadas e exploradas através do interesse pelo papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança, assim como o processo de socialização do aluno e suas fases do desenvolvimento, defendendo que não há legitimação das regras morais sem um investimento afetivo e sem a racionalidade (p.56). Essas considerações enriquecem o material sob o ponto de vista de uma formação integral³⁹, não fragmentada, que busca compreensão da totalidade do processo de formação do sujeito. Essas reflexões são encontradas ainda na primeira parte desse volume.

³⁹ Entendendo integral como algo que não sofreu diminuição; total, completo, inteiro.

Esclarece que optam por tratar a ética em similaridade semântica à moral, mesmo reconhecendo que há literaturas que as distinguem. Fortalece a condição defendida no presente trabalho sobre a necessidade da inserção do estudo e da vivência da ética no currículo escolar, associando-a à formação para a cidadania, na clareza que não há possibilidade para tal formação sem a “educação moral” (p. 49), contudo expressa o entendimento de que a escola não é a única instituição social “capaz de educar moralmente as novas gerações” (p. 51) e esclarece que “seu poder é limitado” (ibidem), mas reforça que, mesmo com tais limitações, a escola participa da formação moral dos seus alunos.

Enquanto nós selecionamos analisar apenas os títulos e capítulos que mencionam claramente a educação na Carta Magna, organizados no livro Legislação Brasileira sobre educação, da série Legislação, em sua 3º edição (2015)⁴⁰, esse volume 8 vai além quando embasa sua justificativa na Constituição Federal Brasileira/88 ainda em seus fundamentos primários no art. 1º, 3º e 5º.

(...) o art. 1º traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a **dignidade da pessoa humana** e o pluralismo político. A ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia. O pluralismo político, embora refira-se a um nível específico (a política), também pressupõe um valor moral: os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas. Não se deve, portanto, obrigá-los a silenciar ou a esconder seus pontos de vista; vale dizer, são livres. E, naturalmente, esses dois fundamentos (e os outros) devem ser pensados em conjunto. No art. 5º, vê-se que é um princípio constitucional o repúdio ao racismo, repúdio esse coerente com o valor dignidade humana, que limita ações e discursos, que limita a liberdade às suas expressões e, justamente, garante a referida dignidade. (BRASIL, 1997b, p. 49)

Complementa em outro parágrafo sobre o art. 5º e cita, por fim, o art. 3º:

⁴⁰ BRASIL. Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico] / Câmara dos Deputados. – 3. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n.176). Atualizada em 13/04/2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora>.

(...) lê-se que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (entre outros): I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não é difícil identificar valores morais em tais objetivos, que falam em justiça, igualdade, solidariedade, e sua coerência com os outros fundamentos apontados. No título II, art. 5º, mais itens esclarecem as bases morais escolhidas pela sociedade brasileira: I) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; (...) III) ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (...) VI) é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...); X) são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas (...). (BRASIL, 1997b, p. 50)

Estabelece nos artigos citados, os valores que fundamentam a escolha dos conteúdos trabalhados pelo tema Ética e a legitimação de seu caráter indispensável.

Tal conteúdo complementa e enriquece o presente trabalho, por isso aproveitamos para referendá-lo agora em relação ao caminho já trilhado e aos dados já analisados em nossa pesquisa. Se já havíamos encontrado pontos de interseção que conferem legitimidade e importância ao estudo da ética nos títulos e capítulos abordados em itens anteriores, agora podemos também afirmar com propriedade que encontramos, já nos primeiros artigos da Constituição Brasileira de 1988, artigos basilares para toda a elaboração dos dispositivos constitucionais, a presença do grito pela formação ética.

O item “Experiências educacionais”, retomando agora o volume analisado nesse item, apresenta-nos um panorama das tendências educacionais experienciadas pela formação moral no Brasil e no exterior, fazendo-o para justificar a proposta de transversalidade adotada pelo documento. As tendências apresentadas são filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e da escola democrática. Aponta críticas e virtudes de cada uma delas e apresenta a transversalidade como uma proposta que, “além de resgatar a importância das experiências efetivamente vividas no ambiente escolar, também leva em conta a necessidade de deixar claros alguns valores centrais (...), a apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação” (p.63).

Esclarece que o conteúdo e as questões relacionados à ética permeiam todo o currículo (p.63), outro fator que fortalece a abordagem transversal da proposta é o volume 8 dos PCN, que elenca os objetivos gerais de ética para o ensino fundamental:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. (BRASIL, 1997b, p. 65)

Através destes objetivos, são estabelecidos os blocos de conteúdos, aqueles já mencionados no item anterior como grandes eixos norteadores para a construção de conceitos, atitudes e valores complementares (p. 69). São eles: Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. Todos referenciados no princípio da dignidade humana, um dos fundamentos da CF de 1988.

Após os itens de embasamento e preparação para o trabalho com a ética organizados na primeira parte, na segunda parte do volume, temos a literatura mais direcionada ao que de fato será trabalhado em sala de aula. No primeiro momento desta parte, intitulada “Os conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos”, o documento irá tratar bloco a bloco de uma discussão conceitual sobre cada um deles, finalizando com um quadro dos conteúdos a serem trabalhados⁴¹.

No segundo momento, define os critérios de avaliação que deverão atuar como elementos balizadores da ação do professor na promoção de situações de aprendizagem, sinalizando ao aluno seus avanços, suas dificuldades e orientando-os em relação aos necessários investimentos. Os critérios são:

- Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio;
- Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas;
- Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito;
- Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade;

⁴¹ Quadros dos conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos em anexo (Anexo 2).

- Conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo;
- Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração;
- Reconhecer diferentes formas de indignação e justiça. (BRASIL, 1997b, p.77-78)

Esses critérios deverão perpassar todos os conteúdos de cada um dos quatro blocos a serem trabalhados. O texto não deixa claro se eles deverão ou poderão ultrapassar as ações propostas dentro de cada bloco, eliminando fronteiras e entrando em todas as disciplinas, independentemente de ser um momento transversal de aplicação dos conteúdos de Ética estabelecido pelo material. Pensamos que se assim fosse, seria a aplicação mais fidedigna da transversalidade quando vivenciada uma proposta pedagógica sob a perspectiva do conceito da aprendizagem significativa que “implica, necessariamente, o trabalho simbólico de ‘significar’ a parcela da realidade que se conhece” (p. 38) especialmente pelo próprio entendimento do texto sobre as questões relacionadas à Ética que permeiam todo o currículo, que se “encontram a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares” (p.63). Por isso, o mais interessante é avaliar, intervir, promover, observar e discutir sempre que houver a possibilidade em toda e qualquer disciplina.

Aqui vale um parêntese: para encontrar esses *links* e possibilidades de significações dos conteúdos de Ética durante o currículo escolar, é preciso estar atento a ele e com o olhar sensível para a temática. Caso contrário, com a dinâmica diária, necessidades específicas em virtude da heterogeneidade do grupo de alunos, questões didáticas e políticas do professor e da escola, entre outras questões, ao professor passará despercebida a oportunidade da abordagem da Ética.

No terceiro momento, intitulado “Orientações didáticas”, título autoexplicativo, vê-se cada bloco de conteúdo com as diretrizes gerais para o trabalho docente, lembrando que a discussão e o embasamento conceitual já foram trabalhados no primeiro momento dessa segunda parte do volume. Faz questão de reforçar que todo trabalho de educação moral é construído segundo experiências de vida (p. 79) e por isso organizam suas diretrizes consoante dois grandes momentos de experiências escolares: o convívio escolar e a aprendizagem das diversas áreas e temas. Esclarece

que ambos são complementares, mas para maior clareza cada bloco de conteúdo focará primeiro na dimensão do convívio escolar para então focar, no segundo momento, na aprendizagem das diversas áreas e temas.

O documento expõe os blocos de conteúdo na seguinte ordem: Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. No momento do convívio escolar, relacionará o bloco de conteúdo ao dia a dia das relações na escola. Relações entre todos os membros da comunidade escolar entre si, com os saberes escolares, com as normas, com o sistema, com a estrutura física, política e social, com a tecnologia, com as dificuldades presentes, enfim, com todo o corpo físico, pedagógico, social, simbólico e político que compõe a instituição escolar. No momento da aprendizagem das diversas áreas e temas, o material seleciona e expõe apenas as áreas e os temas que têm uma relação mais direta com os conteúdos e justifica essa abordagem afirmando que o faz para evitar que o material se torne “demasiadamente pesado” (p.79). Essa justificativa deixa subentendido que há outros encontros com os conteúdos de Ética e as demais disciplinas, além daqueles por ele mencionado, evitando uma possível contradição, já que havia reconhecido que conteúdos de ética e valores humanos atravessam todo o currículo escolar (p.63).

Ao nos depararmos com tal justificativa, alguns questionamentos saltaram: esse modelo seletivo é eficaz e/ou suficiente? Poderíamos apostar em uma outra formatação para ele?

Fazendo uma reflexão acerca dessa eleição de apenas algumas áreas e temas a serem abordadas pelo material, poderíamos fazer uma crítica e/ou exigir uma justificativa além desse receio de o material ficar “demasiadamente pesado”. No entanto, presumimos que essa seleção não impede sob nenhum aspecto o trabalho do professor em relação à formação ética, pode oferecer certa limitação, até porque não fizemos aqui uma investigação minuciosa da forma como cada área e tema foram desenvolvidos no texto, por isso não podemos assegurar a amplitude e a assertividade da abordagem, porém não representa nenhum impeditivo.

Fazer essa separação seletiva como foi feita comporta ferramentas para que o docente faça seus próprios *links* e estenda esse olhar para todo o saber escolar e situações de convívio, especialmente porque o material proporciona uma discussão

conceitual referendada em situações cotidianas na escola e na sociedade, proporcionando um conhecimento mais aprofundado e também mais próximo da realidade. Sobretudo nas séries iniciais, etapa trabalhada nessa pesquisa, quando o docente exerce a função de professor polivalente e assume a condução da maioria das disciplinas no currículo desses níveis de ensino, logo, tem a oportunidade de vivenciar a temática nas diversas áreas do conhecimento, ampliando definitivamente seu repertório.

O que podemos classificar como elemento crucial e limitador para o professor está especialmente localizado na sua formação profissional, etapa da educação formal que inquestionavelmente carece de investimentos no tocante ao objetivo dessa pesquisa, ponto já discutido anteriormente nesse trabalho, assim como leis mais precisas e claras acerca da temática, além de políticas públicas efetivas. Portanto, seria impossível um volume sobre Ética dentro dos PCN abarcar todas as questões necessárias ao desenvolvimento do tema. Entretanto, o fato de o texto omitir qualquer referência ao contexto, às experiências e à formação do professor, reflexão esta também já mencionada nesse item, representa uma significativa fragilidade, sendo necessário deixar isso bem claro.

Além disso, outra questão precisa ser levantada. Se o material decide abordar conteúdo por conteúdo, assunto por assunto, realizando todos os links e possibilidades - se é que isso é possível -, entregando prontamente as reflexões ao professor, poderíamos encontrar dois cenários: no primeiro, um material denso e extenso a ser explorado com uma expectativa favorável de que os links, as reflexões e associações de conteúdos e temas referente à ética por estarem prontos fossem acessados e trabalhados pelos professores, uma vez que estariam mais acessíveis, considerando a conjuntura socioeconômica, o pouco tempo que o docente disponibiliza atualmente para investimento nas questões pedagógicas, de aprofundamento teórico e metodológico. Por isso, solicitar que ele faça leitura, reflexão, conexão de saberes, planejamento interdisciplinar e transversalização do que foi lido e pesquisado é uma tarefa possivelmente fadada ao insucesso.

Do outro lado, no segundo cenário, encontramos a possibilidade de o material se tornar definitivamente um manual didático, potencialmente homogeneizador, o que

confirmaria sem possibilidade de engano a crítica já citada de Bonamino e Martínez (2002) na página 49 dessa dissertação. E ainda, considerando o grande volume de páginas que o material assumiria, correria o risco de se tornar um material exaustivo e, entre tantas demandas burocráticas e pedagógicas delegadas ao professor, terminaria distanciando-o ainda mais da sua leitura, conseqüentemente de sua efetivação. Nos dois cenários, há vantagens e desvantagens, e a verdade é que nenhum dos manifesta o modelo ideal. Por isso compreendemos a proposta oficial do documento de lançar os objetivos e os conteúdos daquela temática para que o professor realize os *links* e aplique no momento mais adequado durante a vivência da disciplina e do convívio escolar.

No planejamento dessa pesquisa, mais especificamente na etapa que se refere aos PCN, inicialmente programamos analisar o volume “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (vol.1) e, a depender do tempo e da possível insipiência de dados, analisar também o volume “Apresentação dos Temas Transversais e Ética” (vol.8). Contudo, ao nos depararmos com as questões emergentes durante a pesquisa, decidimos também acessar o volume 2, referente à Língua Portuguesa, para compreender com maior precisão de que forma o professor recebe as informações e os conteúdos de Ética no documento. Essa decisão foi tomada especialmente por entendermos que o volume 8 dos PCN não configura grande relevo no cotidiano da escola brasileira, o que é uma das razões para estarmos realizando essa pesquisa, podendo, inclusive, ser esquecido, por isso selecionamos o volume citado graças à sua consagrada importância no currículo escolar de nossa nação.

Encontramos quatro menções ao termo ética e nenhuma menção ao termo moral. Dessas quatro menções, uma está na contracapa onde há a lista dos volumes dos PCN e obviamente cita o volume 8, a menção seguinte está em um trecho⁴² da carta “Ao professor”, página que também encontramos *ipsis litteris* no volume “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, outra na reprodução do quadro

⁴² “Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997, p.08).

que contém os objetivos do ensino fundamental⁴³ e, por último, no item “Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais”⁴⁴ (BRASIL, 1997a, p.36-37), em que é desenvolvida de forma generalizada a relação da área do conhecimento em questão com todos os temas transversais, não somente com os conteúdos de ética. Oferece *links* e reflexões salutaras e aborda a natureza da transversalidade da língua portuguesa “a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social” (p.36). A partir desses núcleos, expande suas reflexões e promove algumas conexões nas quais intenciona efetivar os objetivos descritos no quadro dessa etapa de nível escolar.

Ainda em busca por abordagens que remetam à formação no campo da ética, outro termo foi pesquisado neste volume, o termo “valores”, encontrado em 11 momentos no texto. Entre estes momentos, dois se sobressaltaram, ambos tratando de um quadro chamado “Valores, normas e atitudes” a serem desenvolvidos em cada um dos dois ciclos das séries iniciais do ensino fundamental. Ficam dentro do item “Conteúdos” e do subitem “Conteúdos gerais do ciclo”, tanto no primeiro (p. 71-72) quanto no segundo (p.81), pois os ciclos têm a mesma estrutura de sumário.

Quadro 1: Valores, normas e atitudes para o 1º ciclo do Ensino Fundamental

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às ideias quanto ao modo de falar.
 - Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.

⁴³ “Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 09).

⁴⁴ Veja estes conteúdos no Anexo 3.

- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

Quadro 2: Valores, normas e atitudes para o 2º ciclo do Ensino Fundamental

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às ideias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos.
 - Interesse por compartilhar opiniões, ideias e preferências sobre leituras realizadas.
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos.
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização de bibliotecas, centros de documentação e redes de informação.
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto.
- Exigência de qualidade com relação às produções escritas próprias, no que se refere tanto aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

Dos doze itens que compõem o primeiro quadro, sete deles são repetidos tal qual no segundo, além de mais três itens muito semelhantes, porém acrescidos de algum complemento. Totalizando dez itens intimamente similares e dois que se distinguem em virtude do processo de alfabetização e letramento, pois os alunos estão estágios distintos de desenvolvimento em cada ciclo, portanto, não haveria de ser diferente. Já no segundo quadro, dos dezessete itens, sete deles avançam em relação ao primeiro quadro, pelo mesmo motivo citado acima, com os alunos mais maduros, outros valores, normas e atitudes devem ser trabalhados.

O interessante na análise dos quadros é perceber o comprometimento com o princípio da dignidade humana, com o processo democrático e a formação para a cidadania, com a conquista da autonomia, da voz e da escuta respeitosa, comprometimento com a valorização da transmissão cultural, dos intercâmbios comunicativos, do acervo literário e do espaço da biblioteca, assim como a valorização do campo das experiências e sentimentos, já defendidos nessa pesquisa, circunscrevendo-os, claro, ao campo da linguagem, área do conhecimento a que pertence a disciplina.

O trecho “Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais” (p.36-37), juntamente com os quadros “Valores, normas e atitudes” de cada um dos dois ciclos dessa etapa, correspondem à totalidade do conteúdo de ética no volume 2 dos PCN. Podemos afirmar que apenas a leitura desses itens acima citados não constitui as vias de compreensão necessárias para a construção de uma postura fortemente comprometida com a formação ética e um olhar sensível para todas as oportunidades e experiências escolares em que esta formação pode e deve ser trabalhada.

Se já havíamos encontrado uma dramática fragilidade no volume Ética, que trata especificamente da temática, por não considerar o contexto e a história do professor como sujeito que carrega uma bagagem própria, favorável ou não ao desenvolvimento do tema, imagina delegar no máximo 3 ou 4 páginas para resgatar, construir, desenvolver e assegurar o embasamento necessário para o desenvolvimento de uma formação comprometida com a temática dessa pesquisa. Por essa razão, a leitura do volume 8 do material deveria ser mencionada e exposta nesse volume como indispensável, o que não acontece.

O próprio documento introdutório dos PCN (volume 1) em um dado momento sugere que o professor pode iniciar a leitura por diferentes partes e que aos poucos faça a leitura do restante do material. Acreditamos que assim seja sugerido para acomodar a problemática da pouca disponibilidade e tempo do docente especialmente no tocante ao aprofundamento teórico e à sua formação. Contudo, nessa estratégia, encontramos uma metodologia que pode comprometer e debilitar a formação ética no currículo escolar brasileiro, uma vez que não há relevo dado especificamente ao volume 8, que deveria estar como condição *sine que non* para a aplicação da proposta

do material, correndo o risco de, mais uma vez, perder espaço para as áreas do conhecimento já consagradas e valorizadas pela comunidade escolar e sociedade civil.

Algo que sentimos falta nos documentos pesquisados é o conteúdo das questões e dos dilemas morais inerentes ao estudo da ética. Algo que trabalhe diretamente sobre a pergunta inicialmente levantada ainda na Apresentação do volume 8, precisamente citada no item “Importância do tema”: “como agir perante os outros? ”, pergunta que se assemelha ao questionamento que a autora Bárbara Freitag (1992) apresenta já na Introdução do seu livro *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*, afirmando que esta última “pode ser estudada valendo-se de uma pergunta aparentemente simples: “Como devo agir? ” (p. 11).

Com a proposta da transversalidade compreendendo o estudo e trabalhando os conteúdos da ética dentro de cada área do conhecimento, deparamo-nos com a ética no núcleo da linguagem, a ética no núcleo das ciências da natureza, a ética na matemática etc., encontros valiosos, porém não nos deparamos com a proposta da discussão teórica sobre a ética em uma perspectiva filosófica, da análise e reflexão de questões filosóficas que podem, direta ou indiretamente ser aplicadas na prática. Levantamos essa discussão sem medo de soar contraditórios, uma vez que a ética e a filosofia transitam em todas as áreas do conhecimento, mas há conteúdos que à filosofia cabe o papel de refletir, analisar, questionar, dialogar, confirmar, complementar etc.

Refletindo sobre o porquê da ética sob uma perspectiva filosófica não ser abordada nas séries iniciais, sendo importante registrar que nesse segmento a filosofia ainda não é formalmente trabalhada, grosso modo, sem mais aprofundamentos, podemos atribuir talvez ao desenvolvimento cognitivo inerente à fase, que segundo Piaget ainda se encontra no período sensório-motor, no qual o pensamento e a aprendizagem ainda se fundamentam no concreto, e o pensamento abstrato ainda não está desenvolvido.

Mas seria essa uma justificativa irrefutável a ponto de localizar a filosofia como uma área do saber apenas para adolescentes e adultos? Será que a filosofia é pura abstração? Será que é possível trabalhar a filosofia a partir do concreto? Será que as crianças não têm habilidades cognitivas capazes de amparar a aprendizagem no

campo filosófico? Podemos também levar em consideração a possibilidade de a filosofia ter sido escamoteada por ser um campo que, “ao longo da história, cada vez mais se foi intensificando a filosofia como atividade intelectual e, cada vez mais, reduzindo-se como modo de vida...” (Kohan, 2015, p. 222), o que fortalece a compreensão comumente encontrada como uma atividade distante da vida cotidiana e restrita ao meio acadêmico, além de ser uma atividade que leva o sujeito a questionar sua realidade. Essa postura foi e ainda é muitas vezes intencionalmente evitada, veja o curso de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas, um dos primeiros cursos ofertados pela instituição em sua criação, que foi prontamente fechado no período da ditadura militar.

Por último, mas não esgotando as possibilidades, ao longo da história da educação e da própria tradição da filosofia, não houve consenso sobre a quem a filosofia deve ser “ensinada”. Há quem defenda que deve ser ensinada às crianças, outros defendem que deve ser ensinada apenas aos adultos. Enfim, esses movimentos fortalecem a incerteza sobre a filosofia em território escolar e fragiliza também a formação ética na escola brasileira.

Walter Kohan (2015), em seu artigo “Visões de filosofia: infância”, refletindo sobre as contribuições, do francês J. F. Lyotard, afirma que:

(...) a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. (...). Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (KOHAN, 2015, p. 217)

Outro autor que se dedica à discussão da relação entre a filosofia e a infância é Mathew Lipman, que defende a prática dialógica, a inquietação e a constante indagação como “elementos da construção do processo filosófico que torna o educando mais crítico, criativo e sensível ao contexto, podendo contribuir, assim, para um pensamento autônomo” (apud SCAPIN, et. al., [200?], p. 1). Ele apresenta a proposta de transformar a sala de aula em uma “comunidade de investigação” através de uma metodologia que privilegie a prática dialógica e o constante exercício do pensamento através de questionamentos. Essa proposta promoverá uma construção coletiva de

conhecimentos e de significados, as crianças exercerão coletivamente sua busca pelo conhecimento. Sobre a “comunidade de investigação”, Ann Margaret Sharp (2004) sintetiza bem:

(...) um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem com uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo, enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo com a qual todos estamos engajados, consciente ou inconscientemente. (Sharp, 2004, apud SCAPIN, et al., [200?], p. 3)

O diálogo promovido nessa comunidade deve ser bem conduzido, de tal forma que busque transcender o senso comum e, assim, será instrumento de uma investigação filosófica. A criança por si só já tem uma natureza investigativa, uma curiosidade aguçada, fatores que a aproximam da filosofia, o que é preciso é alimentar essa postura de forma adequada e perceber que

(...) o filosofar com crianças não é ensinar tão somente a História da Filosofia ou a cultura filosófica elaborada durante séculos pelos pensadores (...) é construir um processo dialógico que problematize o modo como tal saber foi produzido e o relacione com o presente e o futuro das gerações. (SCAPIN, et al., [200?], p. 4)

Kohan (2015) complementa sobre a filosofia: “ela não ensina – nenhum saber tem a ensinar -, mas provoca aprendizagens a respeito de si mesmo e das formas de vida compartilhadas” (p. 222).

Assim, respondendo às questões levantadas sobre a filosofia na infância, as crianças têm habilidades cognitivas que permitem o filosofar e este pode, sim, partir de uma situação concreta. Além de possível, é inclusive importante que ela esteja presente no dia a dia escolar desde muito cedo. As faculdades de duvidar, questionar, analisar, ouvir, pesquisar, aprofundar, refutar, ratificar, criar, pensar, etc. devem estar alicerçadas quando essa criança abandona a infância e adentra a adolescência. Sendo assim, esperar pelo ensino médio é literalmente perda de tempo.

A “capacidade ética”, como os PCN denominam, é, sim, proposta no documento desde as séries iniciais através da transversalidade no currículo escolar. Seu desenvolvimento deve acontecer sempre que surgir a oportunidade de abordá-la em meio aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, momentos importantíssimos para a concepção e perspectiva da postura ética em todas e quaisquer dimensões nas quais o homem está inserido. Contudo, também percebemos a significativa fragilidade da proposta de formação ética nesse documento em virtude principalmente dos seguintes aspectos observados: O contexto, a formação e a bagagem do docente são suprimidos no material, como se somente o texto exposto fosse capaz de realizar e promover as interpretações e articulações necessárias à prática docente nesse propósito de formação; A inexpressividade do tema dentro dos volumes das demais áreas do conhecimento, ocupando geralmente 2 ou 3 páginas, quando muito 4, em cada volume, com textos parcos que não oferecem fundamentação suficiente, o que nos leva ao próximo aspecto; Não há atenção e relevo suficientes sobre o volume 8 do material, que é o texto que oferece maior discussão e embasamento sobre a temática ética dentro dos PCN, e para compreender e trabalhar o que os trechos dedicados ao tema ética que os outros volumes propõem, sua leitura é precípua, elementar e indispensável; E por último, a ausência dos conteúdos de ética numa perspectiva filosófica com os dilemas morais e as leituras e questionamentos filosóficos.

Esses foram alguns problemas encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é importante reforçar que há sintonia entre o que propõe a Constituição Federal de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o documento analisado nesse item. Os propósitos da dignidade humana e da cidadania estão presentes nos três, sendo as estratégias que precisam ser repensadas e o entendimento conceitual sobre eles que carece de avanço e ampliação.

(...) se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõem este país, o próprio **exercício da cidadania será seriamente prejudicado**, para não dizer, impossível. É tarefa de toda sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente, é também tarefa da escola. (BRASIL1997b, p.51)

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Como já esclarecido no início do capítulo 3 dessa dissertação, as primeiras diretrizes curriculares nacionais foram homologadas no ano de 1998⁴⁵, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, contendo na resolução que define o total de 4 artigos organizados em duas páginas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, diretrizes mais atuais e que pretendem atender de forma compromissada a todas as parcelas da educação nacional, foram publicadas inicialmente no ano de 2010, tanto o parecer como a resolução, posteriormente organizadas em um volume de 542 páginas pelo Ministério da Educação, publicado no ano de 2013, compilando todos os documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada etapa e modalidade da educação brasileira. E foi esse o documento selecionado para o nosso aprofundamento e investigação sobre os pontos de interseção entre os documentos oficiais e a temática dessa pesquisa.

Na construção deste item, decidimos utilizar como referência não apenas a resolução que define as diretrizes, decidimos acessar também o parecer homologado que subsidia a resolução por poder avançar em algumas discussões que à resolução não cabe se estender.

Segundo o Prof. Carlos Barbosa⁴⁶, pareceres são atos enunciativos caracterizados por “manifestações de órgãos técnicos sobre assuntos submetidos à sua consideração” e resoluções são atos normativos “expedidos pelas altas autoridades do executivo para regulamentar matéria exclusiva”, sendo os “atos normativos, atos gerais e abstratos visando à correta aplicação da lei”⁴⁷, ou seja, o parecer é elaborado como um relatório técnico sobre determinado assunto, subsidiando a elaboração da resolução que não pode ser chamada de lei, porém assume “força” de lei porque ela vem para regulamentar a aplicabilidade da lei. Por isso, no início deste capítulo, caracterizamos

⁴⁵ Resolução CEB nº2, de 7 de abril de 1998, publicada no D. O. U. de 15/4/98 - Seção I – p.31, alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006 apenas na alínea “b” do inciso IV do artigo 3º, com a inclusão da Artes.

⁴⁶ Jurista, advogado e professor, mestre em Direito Público pela PUC/Minas.

⁴⁷ Informações retiradas do site do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaITvJustica/portaITvJusticaNoticia/anexo/Carlos_Barbosa_Atos_administrativos_Parte_2.pdf. Acessado em: 29/06/201

as DCN usando a expressão “força de lei”, enquanto ilustramos os PCN com caráter eletivo.

A Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, baseia-se “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 63).

O texto citado está exposto já no primeiro artigo do documento e demarca a recorrência, logo a superior importância do pleno desenvolvimento e do exercício da cidadania escancarados em todos os documentos analisados até o momento. Quais questões podemos compreender e levantar a partir dessas duas expressões, nós iremos melhor desenvolver no item subsequente a esse. Contudo, a indubitável relevância de tais expressões no Projeto de Nação que os documentos oficiais anunciam precisa desde já ficar registrada, além da íntima relação entre elas e a formação ética, já que não é possível pensar em pleno desenvolvimento sem desenvolvimento da postura ética, tampouco pensar em cidadania apartada da ética.

Pode-se também atribuir certo relevo à qualificação para o trabalho que, segregada da ética, não passa de uma produção de recurso e/ou maquinário humano para atender ao mercado, não para a construção social de uma nação.

Para lembrar, oficialmente o documento apresenta como objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p.63)

Há necessidade de articular “os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização com vistas à consecução dos objetivos da Educação

Básica” (p. 5). Objetivos⁴⁸ estes que reafirmam o direito ao preparo para o exercício da cidadania e ao pleno desenvolvimento, por consequência, as orientações, o projeto político-pedagógico da escola e a formação dos profissionais da educação deverão estar pautados por esses mesmos princípios.

Sobre as habilidades a serem desenvolvidas na escola, esclarece que

(...) ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático. (p. 33)

São reconhecidas a integralidade do sujeito em suas múltiplas dimensões e a necessidade de a escola legitimar essas dimensões em seu currículo, a despeito da convenção social da supervalorização da parcela dos saberes escolares pertencente a disciplinas das áreas de linguagem, códigos e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias.

Os documentos oficiais oferecem referências suficientes para quebrar a hegemonia dessas áreas, principalmente porque se fala mais em cidadania do que em habilidades linguísticas, por exemplo. Na verdade, trata da importância dos conteúdos das diversas áreas para a compreensão e atuação na realidade, tendo em vista o exercício da cidadania. Logo, essa verticalização positivista dos saberes escolares precisa ser urgentemente superada, e a abordagem, exploração, estudo, descoberta e vivência em torno da cidadania, o que inclui a formação ética, precisam alcançar novo patamar de importância no cotidiano da escola, porque nos documentos esse espaço já está legitimado e não é a primeira vez nessa pesquisa que encontramos espaço para comprovação desse argumento.

O currículo, campo que hospeda a possibilidade dessa superação, deverá “difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática” (p. 27), citação que, além de estar no texto das DCN, também reproduz texto exposto na LDB/96 em seu artigo 27

⁴⁸ Art. 22 da LDB/96: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

e foi já trabalhado nessa pesquisa quando argumentávamos sobre a importância reconhecida pela lei da inclusão de conteúdos emergentes e urgentes da sociedade contemporânea desde a educação infantil (página 56 dessa dissertação). Esse tópico também reforça o argumento levantado no parágrafo anterior sobre a superação da verticalização das disciplinas e a valorização da formação ética no currículo escolar, em especial no momento crítico que vivenciamos de crise política e social, incluindo a polarização e a emergência de posturas totalitárias, autoritárias e segregadoras, que ameaçam um dos princípios constitucionais basilares, a dignidade humana.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. (BRASIL, 2013, P. 27)

O texto é claro e reivindica a responsabilidade inadiável desse papel socioeducativo onde a dignidade humana é preservada e onde se devem acolher os distintos saberes, manifestações e óticas, além de valorizar as diferenças, entendimento que ultrapassa o conceito de respeito às diferenças. Papel que em sua totalidade diz respeito ao campo da ética, pois nesse contexto ela pode ser entendida como convívio saudável, construtivo e sustentável das relações dos homens entre si e com o planeta. Confirma o papel do currículo citado em parágrafo acima em relação à urgência do cumprimento do exposto na LDB/96 e nas DCN sobre “difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática”, às habilidades a serem desenvolvidas nesse espaço, além da superação da verticalização dos saberes escolares e a efetivação de uma formação ética para a prática da cidadania.

Os princípios do ensino já trabalhados na LDB de 1996 e nos PCN de 1997 agora se repetem nas DCN (2013, p.17 e p. 64), revelando sintonia em relação à operacionalização da profissão docente, também corroboram o entendimento do papel socioeducativo e dos princípios de respeito e valorização das diferenças e da liberdade do cidadão na pluralidade do espaço social e, conseqüentemente, do espaço educativo. “As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos (...) princípios:” (p. 17) da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar; do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; do respeito à liberdade e aos direitos; da gestão democrática, entre outros princípios norteadores. “Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal de 1988 (artigo 205) e na LDB de 1996 (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (ibidem), já mencionadas anteriormente.

Outro aspecto relevante frente a essa missão da instituição escolar que apresenta íntima relação com a formação ética é uma função que precede qualquer outra atribuída a essa instituição e/ou que poderá ser encontrada dentro de qualquer uma delas: o educar e o cuidar, que despontam pela primeira vez no parecer das DCN.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos (...). Educar exige cuidado; **cuidar é educar**, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente. (p. 17-18)

Entendimento este que igualmente sintoniza com a formação ética, principalmente pela afirmação feita alguns parágrafos atrás quando empregamos a ética como convívio sustentável e construtivo das relações dos homens entre si e com o planeta. Existem, inclusive, pensadores e correntes que discorrem sobre a ética do cuidado, tamanha a afinidade entre os termos, como Carol Gilligan⁴⁹ e Leonardo Boff

⁴⁹ GILLIGAN, Carol. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

(2003). Uma esclarecedora e importante citação do próprio documento pesquisado nesse item pode comprovar a íntima relação entre o cuidar e a ética:

A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (...) Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. (BRASIL, 2013, p.18)

Esta citação nos mostra como o documento que norteia a educação brasileira compreende a relação entre o agir cotidiano e o agir ético, assim como aponta uma parcela do caminho dentro da instituição escolar para o desenvolvimento deste último.

Fica claro que para as DCN a ética e a estética são “quem” rege a convivência do indivíduo no coletivo e que é a ética que fundamenta o valor que guiará o comportamento dos seres humanos. Por sua vez, esse valor é concebido pela internalização consciente de eixos norteadores para que possam resultar em práticas que atendam ao projeto societário que o documento intenciona, a relação entre cuidar e educar deverá constar como um desses eixos. Não estaremos aprofundando discussões conceituais que poderiam nos levar a refletir sobre esse entendimento e argumentação sobre internalizações conscientes, por exemplo, pois não temos interesse de separar o processo de desenvolvimento moral do sujeito, mas, sim, de constatar como o documento trata a temática da pesquisa e comprovar a presença da formação ética nos documentos oficiais da educação brasileira. A citação acima atende a ambos os casos.

A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade. (BRASIL, 2013, p.49)

Se é através da relação entre educar e cuidar que a função escolar alcançará a tão esperada qualidade educativa, se sabemos que o cuidar é um princípio que norteia a atitude do homem e a ética é quem guiará este homem através da coletividade, a qualidade da educação depende indubitavelmente do investimento na formação ética dentro do espaço escolar.

A validação do estudo e das experiências dos conteúdos de ética precisa sobressair ao morto campo que tem pertencido até agora. É preciso falar em ética nos Conselhos Escolares e nos Colegiados, é preciso falar em ética em toda e qualquer disciplina, é preciso falar em ética na fila da merenda, é preciso falar em ética no exercício da escuta da voz do aluno em sala de aula, é preciso falar em ética na seleção dos projetos didáticos, é preciso falar em ética na hora do intervalo, é preciso falar em ética na sala dos professores e na secretaria, é preciso falar em ética nos jogos e aulas de educação física, é preciso viver todas as possibilidades do estudo da ética dentro da escola para exercê-la além dos muros da escola.

Para que essa validação seja possível, a comunidade escolar precisa de amadurecimento e clareza quanto a essa necessidade e à função da escola. As DCN abordam essa questão.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. (BRASIL, 2013, p. 29)

O próprio documento reforça uma visão humanizada, atualizada e ativa da escola e da sua comunidade, aproveita para fazer referência ao educador e escritor Paulo Freire, parafraseando-o e automaticamente tornando esse educador e forte crítico do modelo de educação adotado pela escola brasileira, uma referência:

Para Paulo Freire (1984, p. 23), é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de **humanizar**. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação como processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos. (FREIRE apud BRASIL, 2013, p. 56)

A cada linha escrita e a cada página lida, a compreensão de uma educação integral compromissada com a formação humanizadora, ética e cidadã fica mais evidente, legitimada e oficializada, sem espaço para subterfúgios ao que investiga essa pesquisa. Contudo, é evidente que o texto da lei, resoluções e publicações oficiais por si só não são elementos suficientes para a efetivação do que intencionam. Uma rede de ações, órgãos e representações necessita ser articulada em função da consecução do que se propõe, e um dos aspectos importantes que as DCN apresentam é a adequada formação do profissional da educação como uma das condições para a concretização desse projeto de educação nacional.

(...) a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2013, p. 58)

A seriedade com que a formação inicial e continuada é encarada neste documento já pode ser constatada desde as primeiras páginas tanto do parecer quanto da resolução, páginas 8 e 63, respectivamente, nas quais encontraremos descritos seus três objetivos, sendo o último deles “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam”. Além de vários outros artigos (art. 56, 57, 58 e 59) organizados em um capítulo exclusivo dedicado à docência, o Capítulo IV – O Professor e a Formação Inicial e Continuada.

Conversando com os demais documentos já analisados, podemos concluir que serão as DCN que tratarão desse assunto com maior engajamento. Isso porque a CF/88 refere-se ao tema apenas no art. 60, §3º no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, deliberando sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A LDB/96 dedica um título aos Profissionais da Educação (Título VI) de uma forma geral, contudo não trata com profundidade o quesito formação inicial e continuada. Por fim,

temos os PCN (1997), que abordam sua importância em alguns tópicos e páginas, porém também de forma não aprofundada, como uma reflexão constatada, sem medidas efetivas para a solução da problemática.

Para evitar pecar por alguma lacuna nessas últimas constatações, podemos exemplificar com o conteúdo encontrado na página 13 dos PCN (1997), que fala ligeiramente sobre a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores quando está defendendo que para alcançarmos a educação de qualidade é preciso investimento em diferentes frentes, além de exemplificar a questão da formação como uma das frentes, fala também de uma política de salário digna e de planos de carreira etc.

Na página 25 do mesmo documento, analisando o nível de formação acadêmica dos professores em exercício no ano de 1994, reforça-se a necessidade de investir na qualidade da formação, não apenas na quantidade de profissionais formados.

Na página 29 (ibidem), afirma-se que os PCN estabelecem uma meta educacional em que devem convergir as ações políticas e os projetos ligados à formação inicial e continuada.

Por último, na página 30 (ibidem), assegura-se que tal proposta político-educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores requer revisão das condições salariais e de todo um sistema de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho docente. Essa é a abordagem encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Contudo, é importante ressaltar que durante a investigação específica dos volumes 2 e 8, Língua Portuguesa e Ética respectivamente, nenhuma consideração acerca da formação docente foi encontrada.

Na LDB (1996), distribuídos entre o art. 61 e o art. 67 no Título VI – Dos Profissionais da Educação, o dispositivo legal trata desde a delimitação de quem é considerado profissional da educação, passando pelos fundamentos, recursos e regulamentação para a formação desses profissionais à sua valorização, assegurando-lhes direitos trabalhistas. No entanto, apesar de prescrever sete artigos entre vários incisos, parágrafos e alíneas sobre esse tópico, o teor político, social e didático da profissão docente, especialmente no tocante à formação, foi encontrado apenas nas DCN (2013).

Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola. (BRASIL, 2013, p. 55)

E um aspecto interessante que encontramos nessas diretrizes é o fato de as tensões, bagagem, contexto e tempo de aprendizagem tão discutidos no universo do aluno serem também considerados no processo de formação do docente e nada mais inequívoco do que isso, afinal, o docente também percorre um caminho de construção entre o não saber ao saber algo, um caminho de aprendizagem assim como o de qualquer aluno, que parte de um endereço próprio, com cultura própria, rumo a uma cultura convencionalmente eleita, nesse caso, cultura de um saber educacional, um processo que demanda certas especificidades.

(...) capacitação docente é o aspecto mais complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética. (...) **no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas**, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana. (BRASIL, 2013, p. 59)

Essa abordagem nos remete a uma crítica feita ainda neste capítulo da presente dissertação, no item 3.3.1, quando tratamos sobre o caderno “Ética” dos PCN (1997), e nele, sobre a isenção de qualquer reflexão e menção ao contexto econômico, social e histórico do professor que interferem em sua prática profissional diária por fazer parte da sua identidade.

Levantamos que toda a perspectiva do material está centralizada na ação do professor mediante o aluno que precisa ser “educado”, e todas as questões que remetem ao processo de formação desse professor são negligenciadas. No documento que analisamos agora (DCN), podemos perceber redenção no tocante a essa temática, desde o parecer, no qual muitas questões são levantadas, até a resolução, na qual muitos artigos após deliberarem sobre certos quesitos logo deliberam a ação que deve

ser direcionada ao docente para que aquele objetivo seja alcançado. O docente tem visibilidade nesse documento.

Outra questão, ainda nesse tópico, é a importância de perceber que, para abordar os conteúdos de ética, é necessário ao menos um repertório básico acerca dessa temática. Questão desconsiderada anteriormente e que a última citação nos mostra com clareza que esse documento tem tal entendimento. Certamente ele não se refere específica e diretamente aos conteúdos de ética, porém deixa claro que no exercício da docência a ação do professor é permeada por diversas dimensões, inseridas em seu processo de formação, sendo a ética uma delas.

As DCN também dão maior visibilidade ao profissional da educação quando propõem medidas ainda no seu parecer para o ensino fundamental que valoriza a formação do professor. “Como medidas de caráter operacional, impõe-se a adoção: I – de programa de preparação dos profissionais da educação, (...) ; II – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais (...)” (BRASIL, 2013, p. 38), também quando discutem sobre uma escola de qualidade social, afirmando serem requisitos pra tal: “IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros (...)” (p. 22), levando em conta um importante fator chamado: jornada de trabalho, entre outras citações que seguem a mesma linha de raciocínio das aqui mencionadas.

Com esse desenho de profissão e formação docentes institucionalizado a nível legal, é possível pensar em gestão democrática que caracteriza outro princípio no projeto educacional nacional, pois apenas com o docente em constante formação, compreendendo o real significado da palavra democracia, é possível construir um espaço gerenciado de forma verdadeiramente democrática.

Já abordamos a gestão democrática na CF/88 e na LDB/96, não o fizemos nos PCN, pois este documento não desenvolveu essa temática, nós apenas a trouxemos durante uma reflexão quando discutíamos ações e estratégias que foram esquecidas pelo documento para o desenvolvimento da capacidade ética (p. 72 dessa dissertação), agora abordaremos como as DCN englobam esse formato de gestão.

Para essas diretrizes, a gestão democrática é um “instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular” (p. 56), um instrumento que deve ir além da superação da verticalização de saberes escolares. Essas diretrizes apresentam essa modalidade de gestão como dispositivo também para o desenvolvimento e exercício da cidadania plena, através da compreensão do significado social das relações de poder dentro e fora da instituição de educação, especialmente como elas se reproduzem no cotidiano escolar e no projeto político-pedagógico, instrumento de fundamental valor que dignifica o homem através da proposta dialógica e coletiva de conduzir as questões da comunidade escolar, fortalecendo a ação e o trabalho conjuntos e o agir democrático. Esse processo acontece mediante seis itens que são promovidos concomitantemente à promoção desse formato de gestão, entre eles, quatro nos chamam a atenção:

I – compreensão da globalidade da pessoa, como ser que aprende, que sonha e ousa, em busca da conquista de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

(...)

III – prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria prática pedagógica impregnando-a de entusiasmo e compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV – construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V – instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas; (...). (BRASIL, 2013, p. 56-57)

Apresentando-nos a compreensão da globalidade da pessoa na busca de uma convivência fundamentada na ética cidadã; a prática em que sujeitos ativos discutam a sua realidade escolar, comprometendo-se cada vez mais com sua comunidade; a construção de relações solidárias e a instauração de relações que proporcionem a convivência e fomentem os encontros de aprendizagem, inclusive política. Todas essas medidas precisam primeiramente estar impressas no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição para que de fato possam ser incorporadas no cotidiano escolar e sobre

esse importante documento, denominado pelas DCN como o coração da escola, pois faz pulsar todo o trabalho pedagógico que acontece dentro dela, assume, entre outras funções, um papel que:

I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento;

III – institua a compreensão dos conflitos, das divergências e diferenças que demarcam as relações humanas e sociais;

(...)

V- perceba e interprete o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida na e da escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

(...)

XI – contemple programas e projetos com os quais a escola desenvolverá ações inovadoras, cujo foco incida na prevenção das consequências da incivilidade que vem ameaçando a saúde e o bem-estar, particularmente das juventudes, assim como na reeducação dos sujeitos vitimados por esse fenômeno psicossocial; (...). (BRASIL, 2013, p. 49-50)

A compreensão sobre o PPP excede a lógica burocrática, ultrapassa o conceito estático de documento e é concebida como uma instância de construção coletiva (p. 49) que, além de desempenhar os papéis supracitados, suas atividades deverão prever, entre outros aspectos, o comprometimento com a educação cidadã; avaliar a aprendizagem balizada por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e também emoções; “o comportamento ético e solidário como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro” (p. 50); e a promoção de atividades que estimulem o convívio humano e interativo, atividades estas que são equacionadas à formação ética. Uma outra reflexão interessante no tocante ao PPP nas DCN é a consideração levantada sobre a potência humanizadora ou desumanizadora do espaço escolar, por ser um espaço que se inscreve “numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter como fundamento desse nível da educação os dois pressupostos: cuidar e educar” (p. 51). Retomando esses princípios norteadores do processo educativo.

Então, temos nós uma teia emaranhada chamada formação escolar, com componentes insubstituíveis, porém não onipotentes: a lei que a rege, o currículo que a operacionaliza, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a gestão democrática, o PPP, os princípios educar e cuidar, todos emaranhados numa relação de construção contínua do espaço escolar, no vislumbre da esperada qualidade da educação e no cumprimento do objetivo anunciado pela LDB/96 para a educação básica em seu art. 22, já citado neste trabalho na página 105.

Uma significativa porção dos artigos, dos textos e inclusive das leis, desemboca no exercício da cidadania como propósito final da moção da educação nacional, deverá ser através dela que o homem ordinário construirá conjuntamente a comunidade a que pertence e também será construído, assim como sua dignidade, reconhecida. Sobre a cidadania, dedicamos um subitem inteiro no item seguinte para melhor compreender esse termo, mas aqui trazemos algumas reflexões encontradas nas DCN que remetem à investigação dessa pesquisa.

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos, significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. (BRASIL, 2013, p. 56)

Associar a prática cidadã ao exercício dos diversos direitos e entregar à escola essa responsabilidade. E sobre a educação cidadã:

(...) consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerçam a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. (BRASIL, 2013, p. 24-25)

Exercer a liberdade respeitando a do próximo, ser solidário e responsável implica uma formação centrada na coletividade não na individualidade, embora esta deva ser considerada, implica enxergar o outro além das próprias necessidades, pensar e praticar o exercício empático, gerenciar o nosso impacto como seres planetários, impacto no outro, na sociedade e impacto no planeta e perceber-se integrante de uma comunidade que se faz a partir de seus membros. Investir nessa educação é

potencializar o lado humano de tal modo que o torne apto para viver e conviver entre seus pares, relação que transcende o espaço e o tempo escolares, faculdades sociais que pertencem à formação nos conteúdos de ética e como o próprio documento atesta: “Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos” (p. 17).

Esse é o um dos propósitos, se não o principal, das DCN, fruto dos dispositivos legais que estão no topo da pirâmide, a CF/88 e a LDB/96.

Como já foi levantado anteriormente, percebemos sintonia entre todos os documentos analisados, embora saibamos dos descompassos e tensões entre os Parâmetros e as Diretrizes, além das fragilidades apontadas durante a pesquisa, como a negligência severa da formação docente nos PCN (1997), a inserção tardia do compromisso com a formação ética nas DCN (2013) etc.

Por mais que a presença da formação ética nos documentos oficiais da educação nacional seja incontroversa, ainda há um largo caminho para construir fidedigna relevância dessa temática neles e no dia a dia da escola. Afinal, construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (p. 16-17) não será conquistado apenas nas aulas de língua portuguesa e matemática.

Essa pesquisa escancara tal fragilidade e denuncia o discurso normativo como um discurso ainda demagógico e/ou utópico, uma vez que as políticas públicas não parecem convergir para esse destino, especialmente quando legitimam e estimulam a verticalização dos saberes escolares quando, nas avaliações a nível nacional (Provinha Brasil e Prova Brasil), decidem contemplar apenas a língua portuguesa, a matemática e um pequeno questionário socioeconômico⁵⁰.

3.5 Problematicando alguns conceitos

⁵⁰ Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acessado em: 29/06/2017.

Como já sinalizado nos itens e subitens anteriores, nesse momento serão apresentadas algumas problematizações de conceitos e termos recorrentemente utilizados nos dispositivos legais e nos documentos oficiais que orientam a educação nacional brasileira.

Os termos selecionados para a problematização nesse item foram cidadania, desenvolvimento pleno e/ou desenvolvimento integral, promoção humanística, valores e ética.

A necessidade de problematizá-los nasceu de uma profunda inquietação durante o percurso da presente investigação pela percepção da utilização de termos importantes que apresentam suas problemáticas conceituais próprias de uma forma estática e universalizante, negligenciando e/ou ignorando as diferentes possibilidades hermenêuticas que o discurso pode assumir, fortalecendo, enfraquecendo, confundindo ou até desviando o foco central do argumento defendido. Dessa forma, uma vez que esses documentos não estabelecem um glossário próprio, qualquer entendimento pelo leitor pode ser adotado, por isso decidimos empenhar esforços na problematização desses conceitos centrais a fim de melhor compreender esses documentos e, se for o caso, apontar lacunas ou fragilidades que possam estar associadas à temática dessa pesquisa, que propõe, além de uma descrição de documento, uma análise crítica de seu conteúdo sob a perspectiva da formação ética.

3.5.1 Cidadania

Iniciemos com a questão da cidadania, termo que se repete frequentemente nos documentos analisados. Na CF de 1988, analisados apenas os dispositivos referentes à educação, contabilizamos sua aparição apenas uma vez, quatro vezes na LDB de 1996, nos PCN (1997) das séries iniciais apareceu 33 vezes e nas DCN da Educação Básica (2013), foram encontradas, pelo menos, 157 repetições.

É importante que tenhamos a clareza de que a linguagem e a semântica utilizadas na Carta Magna, oriundas do Direito, podem diferir da linguagem e da semântica usualmente adotada pela comunidade educativa, levando-nos a incorporar

sentidos desconexos e olvidar acepções importantes. Portanto, faz-se necessário mergulhar na perspectiva etimológica da palavra com a finalidade de aprofundamento no campo da compreensão para poder melhor definir e encontrar o sentido e os reais limites, ou fronteiras, que essa palavra suscita.

A palavra cidadania vem do latim *civitas*, que significa “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” ou “cidade”⁵¹, que, por sua vez, nasceu da palavra *civis*, nome dado para todos os homens que moravam nas cidades e é também raiz etimológica para outros termos na língua portuguesa contemporânea, como civil, civilização, civismo e etc.

Consultado o Dicionário Caldas Aulette⁵², foi apresentada seguinte descrição:

Cidadania: sf.1. Condição de cidadão, com seus direitos e obrigações (cidadania brasileira) 2. O conjunto dos cidadãos.: campanha da cidadania contra a miséria e a fome 3. Conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, ou dos mecanismos para o estabelecimento e garantia desses direitos: aprimoramento da cidadania 4. P.ext. Exercício consciente da condição de cidadão; atuação na sociedade, em defesa da ampliação e fortalecimento da cidadania (3): Como solução para os problemas sociais, defendeu, além do desenvolvimento econômico, um choque de cidadania.

Apresenta prioritariamente a concepção de cidadania como condição de cidadão com seus direitos e deveres, posteriormente classificando-a como conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Consultada também a enciclopédia virtual *Wikipédia*⁵³, com a intenção de acessar um instrumento de pesquisa de grande alcance e frequente uso também pela população não acadêmica ou para pesquisas não científicas, encontramos a seguinte conceituação:

Cidadania é a prática dos direitos e deveres de um(a) indivíduo (pessoa) em um Estado. Os direitos e deveres de um cidadão devem andar sempre juntos, uma vez que o direito de um cidadão implica necessariamente uma obrigação de outro cidadão. Conjunto de direitos, meios, recursos e práticas que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo.

⁵¹ Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>. Acessado em: 8/01/2017.

⁵² <http://aulete.uol.com.br/cidadania>, site visitado em 9/01/2017.

⁵³ Wikipédia, A enciclopédia livre é uma enciclopédia colaborativa, multilíngue e universal. Apresenta um conteúdo livre, objetivo e verificável, no qual todos podem editar e contribuir. Seu endereço virtual é: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>, site visitado em 8/01/2017.

Totalizando duas fontes de ordem geral, dicionário e enciclopédia colaborativa, uma literatura mais específica se fez necessária. O Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras⁵⁴ compreende pelo termo em questão: “CIDADANIA (latim, civitas) Direito Político. Condição de cidadão, quanto ao gozo dos direitos civis e políticos assegurados por Estado”. Para Meirelles Teixeira (1991), fonte acessada na tese de doutoramento em direito pela PUC/SP de Caio Sperandéo de Macedo (2014), “a cidadania consiste na prerrogativa que se concede a brasileiros, mediante preenchimento de certos requisitos legais, de poderem exercer direitos políticos e cumprirem deveres cívicos”.

Essas fontes nos conduzem a uma associação precípua entre a cidadania e os direitos e deveres do homem em sua comunidade, direitos e deveres civis e políticos, entoando à cidadania sempre um caráter de “status de direitos atribuídos” (MACEDO, 2014).

Como esclarece Dalmo de Abreu Dallari⁵⁵ no texto *A Cidadania e a sua história*⁵⁶, na Roma antiga, berço do termo cidadania, ele era utilizado para designar a situação política do indivíduo, se ele tinha direitos políticos ou não. No caráter dicotômico entre indivíduo e cidadão, origina-se uma distinção: cidadão e cidadão ativo, em que era atribuída ao cidadão ativo a possibilidade de participação das atividades políticas e de ocupação de altos cargos da Administração Pública. Nessa classe não poderiam estar contemplados os plebeus, as mulheres e, inicialmente, a burguesia, configurando-se em um caráter excepcionalmente elitista.

Essa distinção perdurou por séculos, até quando, com as resistências ao absolutismo em meados do século XVIII, os burgueses e os trabalhadores uniram-se e iniciaram uma série de revoluções. Vieram as revoluções burguesas, a revolução da Inglaterra e a revolução Francesa.

⁵⁴ SIDOU, J. M. Othon. Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, Rio de Janeiro, 1990.

⁵⁵ Jurista brasileiro, professor emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, pela qual se formou e da qual foi diretor. Tem inúmeros artigos publicados em jornais e revistas especializadas, além de ser colaborador do jornal Folha de São Paulo. Fonte: http://www.direito.usp.br/faculdade/diretores/index_faculdade_diretor_34.php. Acessado em: 7/01/2017.

⁵⁶ DALLARI, Dalmo de Abreu. A Cidadania e sua história. p.1/2, artigo escrito para o site Direitos Humanos na Internet, disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/historia.htm>. Acessado em: 7/01/2017.

O desenho da sociedade começa a se modificar, as relações de poder se formam sob novas estruturas, onde se pretende formar uma concepção de cidadania mais moderna, que, segundo Dallari, “surgiu para afirmar a eliminação de privilégios, mas que, pouco depois, foi utilizada exatamente para garantir a superioridade de novos privilegiados”. O termo cidadania ganhou novo entendimento, passou a ser usado como sinônimo de igualdade, todos eram cidadãos e cidadãs, sem distinções linguísticas.

Abreviando o relato histórico para discorrer de forma mais fluida e sucinta a trajetória do termo cidadania, temos como fruto da Revolução Francesa, com a Tomada da Bastilha e com a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁵⁷, a primeira Constituição Francesa aprovada pelos líderes da Revolução em assembleia, que já se responsabilizou pelo não cumprimento daqueles ideais democráticos em que se inscrevia. São os “novos privilegiados” que Dallari anunciou. A burguesia insatisfeita, por não dispor de participação e poder políticos, reivindicou sua cidadania. Uma vez no poder, tratou de protegê-lo a fim de conservá-lo, pois novamente apenas uma parcela seleta de cidadãos poderia participar das atividades políticas e ocupar seus altos cargos. Outra vez, as mulheres, os trabalhadores e as camadas mais pobres minguavam na invisibilidade política. Estamos de volta à dicotomia cidadão e cidadão ativo, que se conservou até século XIX e grande parte do século XX.

Dalmo de Abreu Dallari encerra:

Foram, até agora, duzentos anos de lutas, que já proporcionaram muitas vitórias, mas ainda falta caminhar bastante para que a cidadania seja, realmente, expressão dos direitos de todos e não privilégio dos setores mais favorecidos da sociedade.

Até esse momento, por mais que houvesse tentativas de transcender na conceituação, o entendimento de cidadania esteve sempre atrelado à questão da

⁵⁷ Inspirada nos pensamentos dos iluministas, bem como na Revolução Americana (1776), a Assembleia Nacional Constituinte da França revolucionária aprovou em 26 de agosto de 1789 e votou definitivamente a 2 de outubro a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sintetizado em dezessete artigos e um preâmbulo dos ideais libertários e liberais da primeira fase da Revolução Francesa (1789-1799). Pela primeira vez são proclamados as liberdades e os direitos fundamentais do homem de forma econômica, visando a abarcar toda a humanidade. Ela foi reformulada no contexto do processo revolucionário numa segunda versão de 1793. Serviu de inspiração para as constituições francesas de 1848 (Segunda República Francesa) e para a atual, e também foi a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Declaração_dos_Direitos_do_Homem_e_do_Cidadão, site visitado dia 9/01/2017.

participação política e até nessa dimensão o termo não se efetiva em completude, pois não supera por inteiro a dimensão teórica para o exercício na prática. Inclusive, há um aspecto importante a ser ressaltado e ponderado acerca da afirmação de Dallari na citação acima: se ele entende que ainda falta caminhar bastante para que a cidadania seja, de fato, a expressão dos direitos de todos, imagina se a gente amplia o conceito de cidadania deste autor e jurista para além da expressão desses direitos, quanta construção ainda nos cabe pleitear?

Thomas Humphrey Marshall (apud MACEDO, 2014), sociólogo britânico que analisou o desenvolvimento da cidadania como desenvolvimento dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos e dos direitos sociais, nos séculos XVIII, XIX e XX⁵⁸, afirma que:

Assim, embora a cidadania, mesmo no final do século XIX, pouco tivesse feito para reduzir a desigualdade social, ajudaria a guiar o progresso para o caminho que conduzia diretamente às políticas igualitárias do século XX. (MARSHALL apud MACEDO, 2014, p. 95)

Sinalizando, dessa forma, a perspectiva igualitária que o termo cidadania estaria empenhado a partir desse século, Marshall compreende que:

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que têm o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria-prima do status e um aumento no número daqueles a quem é conferido o status. (MARSHALL apud MACEDO, 2014, p. 95)

Macedo (2014), ao prosseguir com sua análise abordando agora o século XXI, esclarece:

Assim, os desdobramentos da cidadania para os cidadãos neste início de século XXI sofrem os influxos da discussão e redefinição do próprio papel do

⁵⁸ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Humphrey_Marshall, site visitado dia 9/01/2017.

Estado na sociedade, como entidade política soberana e, por consequência, de sua capacidade de ampliação da própria cidadania, atualmente através da incorporação dos direitos sociais e o consequente direito às exigências de prestações universais pelo Estado. (MACEDO, 2014, p. 97)

Encontramos um alargamento no termo cidadania, defendido também pelo sociólogo inglês citado há pouco. Dos direitos civis há um desdobramento aos direitos políticos e dos direitos políticos aos direitos sociais, mas esse alargamento não significa que tenhamos sequer concretizado a primeira perspectiva do termo, mas significa que, etimologicamente e conceitualmente, verificou-se uma expansão que se ainda não é efetiva ao campo da ação, já está no campo das diretivas ideológicas e sociopolíticas.

Portanto, se o termo cidadania representa uma construção erguida por meio de lutas sociais, é preciso que se compreenda não ter chegado ao cume dessa batalha, pois cotidianamente a concepção de cidadania ainda está limitada ao sufrágio eleitoral e, quando acessamos o dicionário e a literatura da área jurídica, o entendimento predominante está envolto na dimensão dos direitos e deveres do cidadão, mesmo que esses direitos tenham sido expandidos do civil ao político e social como as citações acima mencionadas comprovam, ainda assim, é um entendimento parco para a concepção de cidadania que a dimensão educacional/escolar exige.

De forma objetiva, podemos afirmar que, já na primeira LDB (1961), em seu art. 1º⁵⁹ sobre os fins da educação, falou-se em cidadania, referindo-se apenas à compreensão dos direitos e deveres do cidadão, corroborando o entendimento acima discutido, separando-o, inclusive, do termo pessoa humana, colocação que causou certo estranhamento, pois o cidadão e a pessoa humana estariam em categorias diferentes. Na segunda LDB (1971), em meio ao regime militar, estabeleceu-se como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos “para o exercício consciente da cidadania”, sem desenvolver ou oferecer pistas de qual cidadania estava se referindo, e por fim na LDB de 1996, ordenamento vigente, estabelece como finalidade da educação, em seu art. 2º, o “pleno desenvolvimento do educando, seu

⁵⁹ Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; (...).

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, reafirmando na íntegra o texto da Constituição de 1988 em seu art. 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015, p. 14)⁶⁰

Na ausência de problematização nos documentos (CF e LDB) acerca da terminologia cidadania, eles acabam por universalizá-la. Como ambos são de natureza jurídica, apresentando, portanto, a linguagem específica desta área, enquadramo-los na perspectiva e nas conceituações pesquisadas e discutidas nos parágrafos anteriores. Sendo assim, confirmam que o seu entendimento sobre cidadania nas vias educacionais solicita significativa amplitude.

Na Seção III, Do Ensino Fundamental, art. 32 da LDB/96, podemos considerar que há algumas pistas sobre o entendimento do termo em pauta quando determina os quatro aspectos através dos quais a formação básica do cidadão, objetivo desta etapa do ensino, deve ser desenvolvida. Aspectos que vão desde o desenvolvimento da capacidade de aprender através do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, passando pela compreensão do ambiente natural, social e político, pela formação de atitudes e valores e pelo fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca. Apesar de abordar o que é preciso trabalhar com o corpo discente na perspectiva da formação básica do cidadão, a argumentação permanece na superficialidade e fortalece o nosso argumento da necessidade de aprofundamento nos outros textos diretivos da educação nacional na tentativa de esclarecer o que de fato se pretende através do exercício da cidadania.

Avançando do entendimento da linguagem jurídica em direção ao entendimento que a educação escolar exige, debruçamo-nos nos PCN e nas DCN, já que esses documentos gozam de maior espaço para as discussões específicas e elaboração de significados que devem assumir o posicionamento político-ideológico na sustentação do projeto de educação nacional.

⁶⁰ Citação já utilizada em outros itens da presente pesquisa.

Como mencionamos no início desse item, os PCN das Séries Iniciais referem-se diretamente à cidadania uma média de 33 vezes. Desde as primeiras páginas, são vinculados como instrumento para a formação do “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 06), reforçando, mais uma vez, a compreensão da cidadania na perspectiva da linguagem jurídica.

No entanto, quando desenvolve seu entendimento sobre a educação escolar como uma prática que intenciona o desenvolvimento das capacidades do aluno e o aprendizado de conteúdos necessários à compreensão da realidade e à participação social, política e cultural, “condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (BRASIL, 1997, p. 33), oferece-nos também pistas do que é compreendido como educação cidadã ou educação para a cidadania. Mas será nas DCN (2013) que encontraremos, explicitamente, a compreensão a ser adotada no espaço escolar para o termo em questão.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participar da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (BRASIL, 2013, p. 18)

A citação se refere a uma cidadania que se modifica de um caráter “essencialmente social” para um caráter político, passando a ser compreendida como participação ativa dos indivíduos nas decisões públicas, significando obter direitos e assumir deveres, além de aparecer, também nos dias atuais, como promessa de sociabilidade, assumindo a responsabilidade de mantenedora da paz nas relações sociais. Podemos afirmar que, além de entoar uma perspectiva diferente do pensamento defendido por Thomas Humprey Marshall (apud MACEDO, 2014) em relação ao desenvolvimento dos direitos civis para os direitos políticos e então sociais, amplia-se minimamente o entendimento encontrado na bibliografia de análise da linguagem jurídica quando reconhece o termo investigado também como promessa de sociabilidade, porém não supera o entendimento do campo jurídico, mais confirma com ele do que avança ou retifica.

Após definirem o que compreendem por cidadania, nas páginas 24 e 25 do mesmo documento, afirmam que a educação cidadã consiste

(...) na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerçam a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. (BRASIL, 2013, p. 24-25)

Significa dizer que as DCN acreditam que o exercício da cidadania proposto pelos documentos oficiais, cidadania esta compreendida na dimensão política da participação pública dos sujeitos e na promessa de mantenedora da paz nas relações sociais, será possível pela interação entre os atores escolares por meio de atividades desenvolvidas de forma individual e em grupo, instrumentalizando-os, assim, a contribuir para a construção da sociedade almejada.

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos, significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. (BRASIL, 2013, p. 56)

Ao nos depararmos com a defesa da prática cidadã com plenitude, pensamos que usar tal expressão seria assumir expressivos riscos, mesmo, ou principalmente, para um documento de escala nacional e caráter legal, afinal, exercer algo em plenitude é esgotar todas as possibilidades de expressão e negar qualquer possibilidade de contradição, assumindo seu potencial máximo, alcançando o sucesso. Mas quando retomamos o que os documentos definem por cidadania e o caminho a ser percorrido para sua operacionalização, explicitado na citação sobre do que consiste a educação cidadã, recuamos na argumentação, pois almejar a plenitude neste campo mais restrito é, sem dúvida, menos arriscado.

Segundo Marlene Ribeiro (2002), no que tange à cidadania, há um consenso de que sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres através de uma educação escolar básica sólida, sendo esse argumento irrefutável. Mas a cidadania não deveria se circunscrever apenas a esse âmbito. Para essa argumentação, dois pontos serão trabalhados.

O primeiro deles é a necessidade de esclarecer que não intencionamos reduzir a relevância e a abrangência da categoria direitos e deveres. Sabemos que essa categoria abarca outras categorias, práticas e conceitos fundamentais, como a emancipação do homem, sentimento de pertencimento, efetivação da democracia, empoderamento das classes invisibilizadas, reconhecimento e legitimação do princípio constitucional da dignidade humana etc. e que esse processo requer, sim, a formação para a cidadania, melhor formulando, não é possível fora dessa formação.

A palavra cidadania carrega um significado ideológica que traz a exigência de direitos e garantia de uma participação efetiva na sociedade. Quando se analisa a Constituição Federal, fica-se perplexo diante das numerosas possibilidades de participação que o cidadão encontra. Na Lei tudo parece perfeito, tudo parece espelhar um país de oportunidades, de respeito e coexistência pacífica de crenças, valores, ideologias; um lugar onde a proteção à pessoa se dá de forma plena, da educação à saúde, à cultura, ao lazer, pelo acesso garantido à Justiça ou pelo direito à propriedade e à sua função social. (CHALITA apud MACEDO, 2014, p. 69-70)

Por isso, compreendemos o protagonismo dos direitos, da participação política e dos deveres atribuídos à cidadania, uma vez que havendo fragilidade nesses princípios básicos, haverá fatal fragilidade no Estado democrático. O que não aceitamos é a

omissão da problematização de alguns aspectos como: qual cidadania? Cidadania para quem? Quem tem direito à cidadania? São perguntas que exigem uma concepção de ética, mas não aparecem nos documentos. Tudo indica que tratam de cidadania como um conceito ou acontecimento universal, o que parece um paradoxo numa sociedade dividida em classes, além de existirem outros princípios constitucionais, competências, valores e objetivos oficiais descritos nos documentos pesquisados que nos conduzem à exigência de ampliação do entendimento sobre a cidadania e é quando chegamos no segundo ponto.

Quando a Constituição Federal de 1988 prescreve como objetivos da República “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, incisos I e IV), quando os documentos oficiais reivindicam superar o individualismo (BRASIL, 2013, p. 47), reafirmam a busca por uma sociedade mais solidária (BRASIL, 2013, p. 24-25), e quando escolhem referenciar Paulo Freire (1984) qualificando a educação no sentido de humanizar, ou seja, de tornar o sujeito cada vez mais humano (FREIRE apud BRASIL, 2013, p. 56), citando apenas 4 exemplos que obrigam esse alargamento e sabendo que o objetivo maior da Educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 14), todos os aspectos anteriormente levantados precisam estar contemplados nesse objetivo maior. Logo, solidariedade, promoção do bem, superação do individualismo e humanização estão além do desenvolvimento pessoal e tangencial à qualificação para o trabalho, restando à cidadania abraçá-las e, por isso, transcender o entendimento jurídico do termo.

Charlot (2013), além de argumentar que vincular a função da educação à cidadania é anacronismo, defende que:

O vínculo a ser contemplado, hoje em dia, não é mais o que une cidadãos de um país, é aquele que liga seres humanos entre si e estes com o planeta Terra. Já não se trata de educar para a cidadania, mas para a humanidade. (CHARLOT, 2013, p. 277)

Talvez a cidadania proposta por esse trabalho mais se pareça com a humanização de Charlot (2013) e de Paulo Freire (1984) do que com o “status de

direitos atribuídos” por Macedo (2014). Essa cidadania está presente nos documentos oficiais como já exemplificado em inúmeras citações, inclusive, fala-se mais em cidadania do que em qualquer outra habilidade, capacidade, competência e propósito nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional. Esses documentos tratam dos conhecimentos, procedimentos e atitudes escolares em função do exercício da cidadania, colocando-o como fim maior, por isso, ponderamos que as reflexões acerca do termo são minguadas e restritas. Vide a verticalização dos saberes escolares como produto dessa restrição, preterindo algumas disciplinas em detrimento de outras e a falta de efetividade na aplicação do princípio da transversalidade do currículo escolar, quando os saberes que estão organizados nessa parcela do currículo terminam esquecidos e desvalorizados.

É um signo de nosso tempo que a cidadania se tenha convertido em um conceito de moda em todos os setores da política. Isso nos põe diante da necessidade de reelaborar o conceito de “cidadania”, a fim de lhe dar sentido preciso e operativo em favor da população mais carente da sociedade e de modo a retirá-lo da pura ótica da retórica política, que, por ser formal, tende a esvaziar o conteúdo ético valorativo dos conceitos, pelo desgaste de sua repetição descomprometida. (DA SILVA⁶¹ apud MACEDO, 2014, p. 99)

E nesse contexto, cabe-nos reproduzir as perguntas elaboradas pelas próprias DCN (2013):

(...) de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitarão para participar da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? (BRASIL, 2013, p. 18)

A cidadania compreendida pela linguagem jurídica dá conta desse mundo tão diverso? Nós concluímos que não.

3.5.2 Pleno Desenvolvimento e Desenvolvimento integral

Já elaboramos anteriormente algumas considerações a respeito do termo “pleno desenvolvimento” e neste item aprofundaremos algumas reflexões e identificaremos em

⁶¹ DA SILVA, José Afonso. Comentário Contextual à Constituição, 5ª edição, Malheiros editores, 2008, p.35/37.

quais documentos ele de fato aparece. Na Constituição Federal de 1988, aparece uma vez em seu artigo 205⁶² e também apenas uma vez na LDB de 1996 em seu artigo 2º⁶³, ambos os artigos tratam de deliberar sobre a finalidade da educação no projeto nacional e já foram citados algumas vezes no presente trabalho.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), não há menção direta e específica ao termo em questão, mas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), conseguimos encontrar doze citações ao termo, sendo duas ainda no Parecer que sustenta a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), uma citação já na resolução, outras três nas Diretrizes para o Ensino Médio, três nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma nas Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, uma nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e, por fim, uma nas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Há mais cinco menções se invertermos a ordem das palavras e considerarmos a expressão “desenvolvimento pleno”. Mas o que mais nos interessa nesse item é tentar delinear uma compreensão conceitual do termo investigado para então fazer a análise junto à temática da ética.

Já no Parecer que precede e fundamenta as Diretrizes encontramos a seguinte citação:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. (BRASIL, 2013, p. 16)

⁶² Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁶³ Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O contexto dessa citação está no diagnóstico do fracasso da escola em “responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (p.16) e, além de reforçar a finalidade da educação já declarada na CF/88 e na LDB/1996, esclarece que o pleno desenvolvimento requer desenvolvimento de seus sujeitos nas dimensões individual e social, trabalhando para formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Ainda acrescenta a essa visão:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que ele se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares. (BRASIL, 2013, p. 16)

Podemos, considerando essas citações, promover uma importante associação entre o desenvolvimento pleno e a cidadania plena. Ora, se uma das finalidades da educação está na promoção do desenvolvimento pleno e se compreender e realizar essa educação implica potencializar o ser humano como cidadão pleno, alcançar tal desenvolvimento passa pelo desenvolvimento também da cidadania com toda sua força e dimensão planetária, para além da conquista de direitos e do cumprimento de deveres. E se para falarmos em desenvolvimento pleno, precisamos considerar a cidadania plena, não seria possível investir em tais dimensões sem considerar a formação ética, uma vez que a ética deve ser a grande balizadora das relações e do convívio saudáveis e produtivos em sociedade. É o olhar empático que constrói e cuida das relações, são os princípios que protegem e orientam as ações dos indivíduos na coletividade. É como se a cidadania e o desenvolvimento pleno fossem o ponto de chegada e a ética fosse o caminho que conduz a tal propósito.

Apesar de os PCN (1997) não falarem diretamente sobre o desenvolvimento pleno, trazem algumas reflexões pertinentes ao tema. Abordam veementemente a finalidade do documento no desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1997, p. 33), formação esta que deve “favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais” (p. 33) afirmando também

que “não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura” (p. 34). Ou seja, o desenvolvimento pensado pelos PCN (1997) não pode ser compreendido de forma estritamente individualizada, ele está sempre numa perspectiva da inserção desse indivíduo em sua comunidade e na comunidade universal, reafirmando a necessidade de uma formação no campo da ética defendida pela presente pesquisa.

Seguindo adiante e analisando agora o termo “desenvolvimento integral”, podemos afirmar que não existe menção alguma a ele na Constituição Federal de 1988, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Foi na LDB (1996) e nas DCN (2013), que conseguimos localizar o termo em questão.

Na LDB (1996), encontramos a expressão na Seção II – Da Educação Infantil em seu art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2015, p.38), afirmando o sentido de integralidade quando explica que o desenvolvimento deve acontecer em todos os aspectos acima mencionados.

Nas DCN (2013), seis das onze menções estão nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, quatro estão na parte da Educação Infantil e a última na parte que trata da Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Em sua maioria, está se referindo ao mesmo texto exposto no artigo 29 da LDB/1996, incrementando ao artigo o aspecto afetivo⁶⁴. Mas de uma forma geral, sedimenta o desenvolvimento integral no entendimento de que ser integral é considerar e abarcar as diversas dimensões que constituem a formação do sujeito.

Por meio das passadas análises, foi possível concluir a aproximação entre os termos que titulam esse item em andamento, especialmente pelo entendimento que adotamos para o sentido de pleno no contexto dos documentos analisados:

⁶⁴ Seção I – Educação Infantil Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 69).

Pleno significa o oposto da visão conteudista ou reducionista, que tem como foco apenas o desenvolvimento da habilidade cognitiva. Trata-se de ampliar a responsabilidade da educação para as habilidades sociais e psicológicas priorizando a afetividade, o equilíbrio e a convivência plural. (CHALITA, 2001, p.128)

Assim, para alcançar o pleno desenvolvimento como finalidade constitucional da educação, é preciso investir no desenvolvimento integral do sujeito dentro do currículo escolar, que requer uma visão ampliada dos saberes discentes e docentes e um entendimento amadurecido sobre as relações dentro do espaço da escola. Os PCN (1997) afirmam que o “desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos” (p. 34), lembrando-nos do pensamento defendido por Pérez Gómez (1998) quando alega a possibilidade de quebrar a tendência reprodutivista e conservadora da escola pela mediação crítica da realidade, do desenvolvimento radical da função compensatória e da reconstrução do conhecimento e da experiência.

Concluímos que os termos têm profunda aproximação, embora não apresentem o mesmo significado já que pleno tem denotação de perfeito, completo, que se apresenta finalizado e completamente preenchido⁶⁵, enquanto integral denota totalidade que não foi diminuída, seccionada, que não foi alvo de restrição, algo inteiro, que contém o necessário, o essencial, sem faltas⁶⁶. Para que se alcance a plenitude, é preciso vivenciar a integralidade e é essa relação que resguardamos entre os termos, de interdependência, não de perfeita similitude.

3.5.3 Promoção humanística

Investigando a expressão “promoção humanística”, percebemos que ela tem pouca expressividade se considerarmos a quantidade de vezes que ela aparece nos documentos. Na CF/88, aparece apenas uma vez em seu artigo 214⁶⁷, nenhuma vez na

⁶⁵ Fonte: <https://www.dicio.com.br/pleno/>. Acessado em: 05/09/2017.

⁶⁶ Fonte: <https://www.dicio.com.br/pleno/>. Acessado em: 05/09/2017.

⁶⁷ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

LDB/96 e nos PCN (1997) e apenas uma vez nas DCN (2013), na parte que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O art. 214 da Constituição Federal (1988), deliberando sobre o Plano Nacional de Educação, destaca no inciso V que a promoção humanística, científica e tecnológica do país é objetivo para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Mas do que trata essa promoção humanística?

Fomos buscar em Demerval Saviani (1996 e 1999) um entendimento que contribui para tal questionamento. Escolhemos esse autor primeiramente pelo seu próprio argumento sobre promoção, que separaremos em instantes e que justifica por si só ser abordado nesse subitem, em segundo lugar, por ser um autor também citado em dois dos documentos oficiais selecionados para análise na presente pesquisa: uma vez nos PCN (1997) e cinco vezes nas DCN (2013), o que oferece ainda mais segurança em utilizá-lo na compreensão da expressão em questão.

Saviani (1996 e 1999) defende que o sentido e a finalidade da educação estão no próprio homem, em sua promoção. Defende que a escola deve criar as condições ótimas para o desenvolvimento das novas gerações e entende que promover o homem é “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (1999, p.52).

Outro autor que muito contribuiu para essa nossa busca pela compreensão da expressão “promoção humanística” foi Paulo Freire (apud BRASIL, 2013, p. 56), citado também pelas DCN (2013) como referência na compreensão sobre a finalidade da escola. O autor defende que é necessário entender a educação não apenas no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas, sim, no sentido de humanizar, de tornar o homem cada vez mais humano, e foi através desses entendimentos sobre promoção com Saviani e sobre humanizar com Freire que embasamos nossa interpretação da expressão em questão nos documentos analisados.

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; (...); V – promoção humanística, científica e tecnológica do país; (...) (BRASIL, 2015, p. 18).

Considerando que promover o homem é torná-lo cada vez mais capaz de conhecer e transformar sua realidade e humanizar como tornar o homem cada vez mais humano, mais empático e solidário, a promoção humanística tem a ver com promover o desenvolvimento do homem numa perspectiva crítica, empoderada, ativa, solidária, empática, justa e feliz. Intencionalidade esta que se encontra imersa na formação no campo da ética, pois é impossível, por exemplo, ser devidamente crítico, solidário e justo sem os princípios e as normas balizadoras que fundamentam o julgamento dentro de uma perspectiva ética, além da exigência do exercício dessa ética nas relações entre os sujeitos. Por essa razão, apesar de pouco expressiva, decidimos ser importante abordar tal expressão nesta forma mais detalhada à qual esse subitem foi dedicado, confirmando mais uma diretriz que exige formação ética no currículo escolar brasileiro.

3.5.4 Valores:

Um termo de grande destaque ao longo dos textos é o termo “valores”, palavra que, por si só, carrega forte relação com a ética, pois como já afirmamos na página 27 desta dissertação, a ética abarca um sistema de critérios e valores que orientam julgamentos que podem, ou não, nortear o agir cotidiano. Então, podemos classificar aqui os valores como princípios e eixos balizadores do julgamento, que são internalizados e podem motivar as ações no cotidiano dos sujeitos. Assim, nada mais justo que esse termo tenha expressividade marcante nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional.

Na Constituição Federal de 1988, é citado em dois artigos, no art. 210⁶⁸ e no art. 60⁶⁹ em seus incisos VIII e IX das disposições transitórias, sendo o primeiro artigo sobre os conteúdos mínimos fixos para o ensino fundamental e o segundo artigo sobre

⁶⁸ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

⁶⁹ Art. 60 inciso VIII – a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, trinta por cento da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo; inciso IX – os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta emenda constitucional 26, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União.

uma perspectiva administrativa dos recursos direcionados à educação, referindo-se ao termo com a conotação de quantias. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é citado em três artigos: 27⁷⁰, 32 (incisos II e III)⁷¹ e 69 (&3º e &5º)⁷²: no art. 27, são abordadas as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica; no art. 32, os objetivos do ensino fundamental; e no art. 69, assim como no art. 60 das disposições transitórias da CF/88, os recursos da União direcionados à educação.

Nesses dois documentos, as perspectivas mais marcantes da utilização do termo analisado nesse subitem estão no art. 210 da CF/88, que fala sobre o respeito aos valores culturais e artísticos, regionais e nacionais dentro dos conteúdos fixos do ensino fundamental e, principalmente, os artigos 27 e 32 da LDB/96. O artigo 27 fala sobre a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, que já discutimos bastante nas páginas 57, 58 e 59 dessa dissertação, e nos apresenta junto com art. 36 do mesmo documento, uma grande possibilidade, diríamos até necessidade, de inclusão dos conteúdos de ética em virtude das transformações e novas demandas sociais. O artigo 32 sobre o objetivo da formação básica do cidadão no ensino fundamental mediante, entre outros aspectos, a compreensão dos valores que fundamentam a sociedade e a formação de atitudes e valores.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), encontramos uma presença mais vultosa do termo, sendo localizadas vinte e cinco citações no primeiro documento e cento e sessenta e quatro no segundo, marcando nos capítulos e/ou itens a relevância da palavra em questão.

⁷⁰ Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

⁷¹ Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...); II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

⁷² Art. 69. A União aplicará, anualmente, (...). § 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação. (...)§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos: (...).

Nos PCN (1997), uma afirmação se destaca por legitimar a abrangência e a importância do termo quando coloca que “vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares” (p.63) e ainda chama atenção para o posicionamento da escola em relação a seus próprios valores como um conteúdo que não deve ser estático e ensinado fora da prática e das experiências cotidianas.

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes (...). Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. (BRASIL, 1997, p. 52-53)

Ambas as citações já foram utilizadas no presente trabalho, apresentamo-las novamente para fortalecer o argumento de que os valores permeiam todo o currículo da escola e devem primeiramente ser analisados de forma crítica e então vivenciados e escancarados por e para toda a comunidade escolar, como um conteúdo vivo, parte do projeto ético daquela comunidade, e que representa a realidade daquele espaço de formação do sujeito, pois, para a ética em concretude, os valores devem ter significado, estar bem definidos e vívidos em seus integrantes, e os textos oficiais legitimam esse nosso argumento.

As DCN (2013) também se manifestam de forma muito clara sobre o termo analisado nesse subitem e a sua relação com a escola. Afirmam que a “educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, em que se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (p. 16), legitimando, assim como nos PCN (1997) os valores como parte dos conteúdos do processo de formação escolar, complementando mais adiante: “os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática” (p.24), apresentando-nos uma importante relação entre os valores e a cidadania.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por

meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. (BRASIL, 2013, p. 39)

Reafirmando a relação entre a cidadania e os valores e chamando atenção para um outro argumento também defendido no presente trabalho: a formação ética para a autonomia e o pensamento crítico devem ser iniciados desde muito cedo, já nas primeiras experiências do aluno em espaço escolar. As Diretrizes colocam essa formação como princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo, o que, para tal, é necessário uma organização curricular que privilegie esse entendimento e comprometa-se com ele. E sobre a organização curricular nessa perspectiva:

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas. (BRASIL, 2013, p. 34)

Exige-se um novo olhar para os saberes e as experiências trabalhadas na escola, estabelecendo a interdisciplinaridade como elemento necessário ao modelo de educação exigido pelo atual projeto de nação e esclarecendo que a escola não está apenas para o desenvolvimento de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de habilidades, práticas e valores.

Ao longo dos textos, PCN (1997) e DCN (2013), inúmeras são as citações que ratificam a importância dos valores como elemento curricular da escola, desde quando os estabelece como objetivos até quando os reconhece como parte integrante da constituição do sujeito e da sociedade. Por isso, coloca-os também como conteúdo dos saberes escolares, além de estabelecerem forte relação entre eles e a cidadania, marcante objetivo constitucional já discutido no primeiro subitem desse item sobre a problematização de alguns conceitos.

(...) se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõem este país, o próprio **exercício da cidadania será seriamente prejudicado**, para não dizer, impossível. É tarefa de toda sociedade fazer com que esses valores vivam e se

desenvolvam. E, decorrentemente, é também tarefa da escola. (BRASIL1997b, p.51)

É preciso, além de dedicar o adequado espaço a tamanha relevância que o termo carrega, assegurar que falar em valores não esteja reduzido ao campo teórico ou romântico. Falar em valores é falar sobre a essência humana, é falar sobre o que nos torna humanos. Falar em valores é falar em ética, é falar em cidadania, é acender a chama que impulsiona o crescimento e o desenvolvimento qualitativo das relações e da sociedade. Os documentos parecem concordar com tal posicionamento, mas esse entendimento cabe àqueles que desejam esmiuçar suas páginas, pois há de ser denunciado que, apesar de grandes, os valores ainda não conquistaram seu raio de alcance no currículo escolar. Provas oficiais⁷³ que mensuram o aprendizado dos alunos brasileiros estão aí para comprovar esse argumento, uma vez que pouco ou nada contemplam a seu respeito.

3.5.5 Ética

Não pretendemos nesse item transcorrer uma discussão filosófica a respeito do termo ética, esgotando todas as possibilidades conceituais que ele possibilita, pois, essa ação demandaria extensos tempo e espaço e terminaríamos por nos distanciar do real propósito da presente pesquisa. Pretendemos, sim, sinalizar de que forma os documentos o apresentam e retomar o nosso entendimento para ele, uma vez que já iniciamos essa discussão no capítulo um da atual dissertação.

Ao longo das análises, foi necessário ampliar a investigação do termo “ética”, considerando também os termos “eticamente” e “éticas”, pois o primeiro termo aparece poucas vezes nos dispositivos legais e documentos oficiais que regulam e conduzem a educação nacional, com exceção das DCN do ano de 2013, em que encontramos de forma mais generosa a abordagem ao termo em questão.

No trecho direcionado à Educação na CF de 1988, os termos mencionados não aparecem: na LDB de 1996, encontramos apenas uma menção; nos PCN (1997), uma média de dez citações, não contabilizando as referências bibliográficas. Por último, nas

⁷³ Provinha Brasil e Prova Brasil, por exemplo.

DCN (2013), considerando a publicação completa, encontramos sessenta e uma referências, também excluindo todas as palavras encontradas em referências bibliográficas e rodapés e considerando apenas o trecho que se refere ao parecer e à resolução das “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, localizamos 17 menções. Neste último, encontramos um maior número de menções ao termo por ser uma publicação de 542 páginas, sempre apresentando, antes de cada resolução das etapas e modalidades da educação, seu parecer elaborado pelo órgão estatal responsável, podendo contemplar o histórico, o mérito, as referências conceituais, os princípios, os fundamentos e os itens de interesse de cada resolução, por isso são textos mais extensos sobre os quais cabem mais possibilidades de reflexão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), será na Seção IV, Do Ensino Médio, art. 35 inciso III, quando são estabelecidas as finalidades dessa etapa do ensino que a palavra ética pode ser encontrada no seguinte texto: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2015, p. 40). Legítima a formação ética como uma das finalidades da formação escolar, visto que nesta etapa do ensino devem ser consolidados os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores fomentados ao longo de toda a vida escolar.

Aproveitamos tal análise para reforçar um argumento já defendido no capítulo dois, item “3.2” da presente dissertação, quando fazemos a análise da LDB (1996): lamentável que tal texto apenas apareça na seção que trata do Ensino Médio, quando deveria também estar presente nas etapas de ensino anteriores.

Tratando da abordagem realizada pelos PCN (1997),

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997, p. 41)

Por isso, podemos encontrar um volume inteiro dedicado à questão da ética, em que são problematizados os eixos que o documento estabelece como eixos norteadores para a formação nessa perspectiva. São eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, refletindo sobre cada um deles e como eles estão entrelaçados nos conhecimentos escolares, o que não acontece no volume cinco de Língua Portuguesa, no qual os eixos não são nem mencionados. Na verdade, quando investigamos o que o documento estabelece como ética, encontramos que ele se refere ao termo como uma capacidade e afirma:

A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios, segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas, afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. (BRASIL, 1997, p. 47)⁷⁴

Ainda acrescenta:

Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política), levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade. (BRASIL, 1997, p. 47- 48)

Relacionando a cidadania à capacidade ética, de forma a condicionar o exercício da primeira ao desenvolvimento da segunda, questão que incansavelmente defendemos ao longo do nosso texto e denunciemos que embora encontremos o reconhecimento desse nosso argumento nos documentos oficiais, ainda encontramos dificuldade de perceber sua efetividade no cotidiano da escola, no seu currículo e na prática e no exercício diário da profissão docente, problemática já discutida e que

⁷⁴ Citação já utilizada na página 73 da presente dissertação.

também impulsionou a necessidade da atual pesquisa. Tal percepção também está legitimada pelos PCN (1997) quando afirmam que os conteúdos atitudinais, conteúdos nos quais a ética encontra maior possibilidade de trabalho, não têm sido formalmente reconhecidos.

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro status no rol dos conteúdos a serem abordados. (BRASIL, 1997, p. 53)

A valorização e o reconhecimento dos conteúdos atitudinais urgem e a efetivação da proposta falada no parágrafo anterior sobre cidadania e ética não é possível sem a devida atenção a eles. É necessário aclarar esse comprometimento ético ao qual a citação se refere e elevar as relações e o convívio social ao patamar de fundamentais conteúdos a serem verdadeiramente trabalhados. Somente assim, pode-se pensar em ética e cidadania no espaço da escola e, embora esse texto tenha sido publicado em 1997, seu conteúdo permanece atual, denunciando uma problemática do presente.

Embora o termo ética não esteja presente no Título que trata da Educação na Constituição Federal de 1988, os PCN (1997b) apresentam em seu volume Ética artigos e incisos da Carta Magna (1988), que remetem a questões morais, empoderando a importância da formação escolar nessa perspectiva. Apresentam a dignidade humana e o pluralismo político, fundamentos prescritos no art. 1º da CF/88, vinculados fortemente a um valor moral por nos remontar à pergunta essencial: como agir? Dessa forma, conduzem ao respeito à dignidade de outrem em ser, usar, crer e expressar da forma que lhe é natural e pertinente como um direito adquirido e um dever a ser cumprido por todos. Avançam citando ainda outros artigos e incisos.

No art. 3º, lê-se que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (entre outros): I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça,

sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não é difícil identificar valores morais em tais objetivos, que falam em justiça, igualdade, solidariedade, e sua coerência com os outros fundamentos apontados. No título II, art. 5º, mais itens esclarecem as bases morais escolhidas pela sociedade brasileira: I) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; (...) III) ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (...) VI) é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...); X) são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas (...). Tais valores representam ótima base para a escolha de conteúdos do tema Ética. (BRASIL, 1997b, p. 50)

Embasados e fortalecidos pelas citações da Carta Magna (1988) do nosso país, afirmam o compromisso da escola brasileira com a formação ética e fazem questão de fazê-lo, inclusive, lembrando a desconfiança engendrada pela disciplina de Moral e Cívica, implantada na época da ditadura militar.

Mesmo reconhecendo se tratar de uma questão polêmica, a resposta dada por estes Parâmetros Curriculares Nacionais é afirmativa: cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos. Por isso, é apresentada uma proposta diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica e explica-se o porquê. (BRASIL, 1997b, p. 51)

Os PCN (1997b, p. 51) explicam que as pessoas não nascem boas ou ruins, é a sociedade que educa moralmente seus membros através dos valores e regras transmitidos pelos professores, pelos livros, pelo processo avaliativo, pela organização e gestão institucional, pela própria comunidade escolar etc. Por isso, embora com limitações e além de não ser a única instituição com essa responsabilidade, a escola participa, sim, da formação moral e ética dos seus alunos, consequentemente, da sociedade.

Sobre os conteúdos e os conhecimentos escolares, as DCN (2013) fortalecem o entendimento de que sua finalidade está, entre outras, na formação ética.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2013, p. 112)

Esses conhecimentos devem ser intencionalmente planejados, permanentemente avaliados e organizados levando em consideração a “integralidade e

indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2013, p. 86) e dos indivíduos como um todo. Importante percepção que corrobora os argumentos encontrados nos PCN e que nos assegura, a nível documental, a necessidade de ampliar a visão da escola através de um olhar holístico que não fragmente o sujeito aprendiz, nem o sujeito docente.

No trecho que desenvolve sobre a gestão escolar democrática, reafirma esse pensamento sobre integralidade e globalidade dos sujeitos e recoloca cidadania e ética numa expressão indivisível.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante: I – a compreensão da globalidade da pessoa, como ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã; (...). (BRASIL, 2013, p. 78)

Outro importante trecho que apresenta e nos ensina sobre como o termo trabalhado neste item é compreendido pelo documento, é o trecho no qual as DCN falam sobre o Cuidar e Educar como um valor fundamentado na ética e na estética, “que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade (BRASIL, 2013, p. 18). Confirma o entendimento apresentado pelos PCN⁷⁵ e pela atual pesquisa quando endereçam a ética em um lugar das relações, na fronteira entre o individual e o coletivo, nos princípios que balizam as relações humanas no propósito da sua construção e manutenção de forma saudável e produtiva.

A função social da escola cumprida pela efetivação desses conceitos trabalhados pelos documentos, cidadania, educar e cuidar, gestão democrática, justiça, solidariedade, desenvolvimento integral etc., todos conceitos imersos no universo da

⁷⁵ Citação que legitima esse argumento utilizada na página 133 da presente pesquisa: “Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política), levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade” (BRASIL, 1997, p. 47- 48).

ética, que dela precisam ou que para ela trabalham, como em um movimento cíclico no qual se entrelaçam e se interdependem.

A ética no contexto escolar é uma necessidade primária, em especial na realidade brasileira de tamanha desigualdade e miséria, e esse julgamento sobre a ética não é um pensamento exclusivo dos pesquisadores do atual trabalho acadêmico, é registrado incontestavelmente pelas próprias DCN (2013):

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2013, p. 16)

A importância da formação ética no currículo escolar brasileiro é inegável, e os documentos comprovam essa afirmação. Ainda que com a pequena quantidade de menções ao termo de uma forma geral, a maneira como o concebem e o relacionam à cidadania, à justiça e à solidariedade, por exemplo, impacta em sua importância e expressividade, de tal forma que destoam do pequeno número de vezes que o encontramos porque estabelece o exercício da cidadania como um dos principais objetivos educacionais e vincula a cidadania à ética, esta última tem relevo indubitável. Podemos inclusive classificá-la como essencial ao projeto de nação vigente e por isso deve reclamar seu devido espaço e abordagem, que são legítimos. É isso que estamos aqui fazendo.

Refletindo sobre uma perspectiva histórica, podemos afirmar que o tema da ética esteve, em muitos casos, sob responsabilidade da disciplina de ensino religioso, imprimindo uma perspectiva da ética cristã ao termo em questão e, apesar de ser uma disciplina de matrícula facultativa para o aluno, a disciplina de ensino religioso, segundo o art. 33

(...) é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o

respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

No ano de 2008, com a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio⁷⁶, o espaço para discutir, aprender, construir noções, conceitos e atitudes no campo da ética se expandiu, embora de forma tardia, tanto pela cronologia da inserção dessas disciplinas no currículo escolar, quanto na etapa na qual elas foram inseridas.

Escolas particulares começaram a incluir as disciplinas em séries anteriores para melhor preparar os alunos diante dos desafios que elas apresentam e propõem, movimento que reforça o argumento de que esperar o ensino médio para falar em filosofia, sociologia e desenvolver as habilidades e a consciência necessárias para essas disciplinas é um equívoco. Contudo o estabelecimento legal dessas disciplinas no currículo oficial brasileiro deve ser considerado um avanço e esse aspecto é preciso ser reconhecido, embora ameaçado pela atual Reforma do Ensino Médio, ainda não homologada, mas que, certamente, apresentará um retrocesso por fortalecer a visão hierárquica verticalizada e positivista das disciplinas no currículo escolar, privilegiando as disciplinas já consagradas e intensificando a marginalização de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.

Enfim, com as devidas análises feitas, podemos reafirmar que, apesar do modesto número de menções ao termo ética nos documentos investigados, sua importância é inquestionável, pois ele está intimamente relacionado ao exercício da cidadania, um objetivo constitucional, e à justiça e solidariedade, princípios também constitucionais. Essa modesta aparição à qual nos referimos pode ser responsável pela pequena importância atribuída à ética na práxis escolar, uma vez que nós somente comprovamos sua importância após promover uma profunda investigação, que demandou tempo e, sobretudo, interesse, duas situações nem sempre disponíveis para aqueles que trabalham, pesquisam e vivem a educação escolar. Esse compromisso deveria aparecer de forma escancarada, não abrindo espaço para subterfúgios, assim, a temática fica fragilizada e sua expressividade, comprometida.

⁷⁶ No art. 36 da LDB/96, que trata das diretrizes do currículo para o ensino médio, no inciso IV, temos: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

Mas, para confirmar a possibilidade citada no parágrafo anterior, seria necessária uma nova pesquisa. Apenas levantamos esse questionamento por julgar ser importante registrar a modesta aparição do termo e uma possível e impactante consequência desse fato. Se considerarmos apenas a CF/88, essa aparição se torna nula e considerando a LDB/96 aparição de apenas uma vez, fatos que merecem ser devidamente evidenciados, embora a possível relação com a consequência apontada não esteja ainda comprovada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a formação ética no currículo oficial da escola brasileira, feita pela análise da CF (1988), da LDB (1996), dos PCN (1997) e das DCN (2013), proporcionou uma perspectiva ampla e detalhada de como o projeto educacional da nação percebe e concebe tal formação.

Inicialmente, a pesquisa denunciou a verticalização positivista dos saberes escolares como uma problemática importante no presente estudo, já que os conteúdos atitudinais e procedimentais, conteúdos que melhor abordam a temática da ética, permanecem marginalizados no currículo da escola.

Essa afirmação tem sua constatação em duas das três provas oficiais do sistema de avaliação da qualidade do ensino brasileiro, a Provinha Brasil e a Prova Brasil (avaliações do Ensino Fundamental). Ambas são feitas por testes padronizados e questionários socioeconômicos, e as disciplinas selecionadas para mensuração da qualidade do ensino foram apenas português e matemática, confirmando o desprestígio e a importância atribuídos às demais disciplinas e áreas do conhecimento.

A pesquisa aprofundou os conhecimentos a respeito da instituição escolar e desnudou sua função social. Apresentou-a distante da crença que a classifica como missionária, salvadora e redentora de todos os pecados da sociedade, pois revelou que ela angariou a importância social e a escala de alcance massificada, após a Revolução Industrial e a necessidade de instruir a população para as mudanças sociais e econômicas daquele tempo.

Com o avanço do sistema do capital, a necessidade ganhou mais força. Além de atender ao modo de produção, foi preciso atender também à nova e crescente demanda por consumo e consumidores, que constitui parte fundamental do processo de retroalimentação, logo, de sua sobrevivência.

Portanto, sobre a instituição escolar, pode-se afirmar que ela manifesta caráter de conservação e reprodução do *status quo* instituído. Contudo, em meio à força conservadora, o estudo aponta que existe um grande potencial de resistência e transformação, já que, assumindo uma perspectiva humanizadora, a escola ressignifica conhecimentos e experiências, podendo levar sua comunidade a desenvolver o

pensamento crítico, a conhecer sua realidade e, portanto, a conquistar a condição e a oportunidade de atuar sobre ela. Nessa situação, ela assume o caráter transformador e pode hospedar, não sozinha, a possibilidade de mudanças e de saltos qualitativos na perspectiva mencionada. O que vai ser determinante para a efetivação de uma escola que reproduz ou de uma escola que transforma é, primeiramente, a real intencionalidade do currículo oficial nacional.

A pesquisa revela que, na Constituição Federal de 1988, não há compromisso claro e direto com a formação ética, inclusive a ausência à menção ao termo ratifica essa premissa. Foi encontrado, sim, o compromisso precípuo com a cidadania, com o pleno desenvolvimento, com a liberdade como princípio do ensino e com a dignidade humana como princípio constitucional, mas nenhum compromisso direto com a ética ficou estabelecido.

Coube à pesquisa fazer o aprofundamento de tais princípios, encontrando uma relação de interdependência entre ele a temática investigada. Esclareceu que não é possível objetivar a cidadania, a liberdade, a dignidade humana e o pleno desenvolvimento, apartados da ética e, por isso, a temática está presente no texto constitucional, porém de forma indireta e diminuta. Isto posto, além de o documento (CF/88) não se comprometer diretamente com a temática pesquisada, contribui na fragilidade da formação cidadã que se propõe desenvolver.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foram verificadas reproduções de artigos da CF (1988) e algumas complementações aos seus textos. Entretanto, nenhuma das complementações explicitou o compromisso com a ética, frustrando as expectativas da investigação, que ansiava, pelo menos nos complementos desta Lei, identificar maior engajamento nesta dimensão.

A única menção ao termo encontrada na LDB (1996) está na Seção IV, que trata do Ensino Médio, que estabelece como uma de suas finalidades a formação ética.

A pesquisa revelou que essa finalidade aparece tardiamente nas etapas da Educação Básica, pois ficou claro que a formação ética não deve ser iniciada entre os catorze e quinze anos de idade. Ela solicita repertório, habilidades e competências construídas de forma processual, por isso demanda tempo, acrescentado ao ritmo, contexto e particularidades de cada aluno.

As outras referências à temática da pesquisa estão na mesma situação levantada na análise da CF/88. Elas remetem e precisam da ética, mas não há relevo explicitamente estabelecido com ela. Expressões como pleno desenvolvimento e/ou desenvolvimento integral, cidadania, liberdade, apreço à tolerância, consideração com a diversidade, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, difusão de valores, respeito ao bem comum, gestão democrática e a vinculação da educação às práticas sociais, são princípios e objetivos instituídos no documento que permeiam a dimensão ética e carecem das reflexões e do amadurecimento cognitivo, emocional e social que a incorporação da ética no currículo escolar proporciona. No entanto, essa relação fica a critério de quem irá interpretar o texto da lei, não estando devidamente esclarecida.

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), verificou-se que o documento declara a intenção de assumir a função de bússola do currículo escolar brasileiro. Entre os quatro documentos pesquisados, é o que mais se compromete de forma direta com a formação ética.

Já nas primeiras páginas do volume introdutório, o principal volume da série classifica as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade como preocupações da contemporaneidade e, apesar de delimitar a preocupação a apenas três aspectos da dimensão ética, consolida-as com relevo significativo desde o início do texto.

A pesquisa constatou que os PCN (1997) reconhecem a ética como uma das capacidades constituintes do ser humano, ampliando a noção de conteúdos escolares para as categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, legitimando, desta forma, o espaço para a categoria experiência até então não exaltada, mas reconhecendo também a desvalorização no currículo escolar dos conteúdos atitudinais, dos quais, entre os três tipos de conteúdos, é o que melhor acomoda a experiência.

Mesmo dedicando um volume inteiro para versar sobre a ética, estabelecendo os eixos norteadores do trabalho nessa perspectiva e reservando a ela adentrar transversalmente o currículo através de blocos de conteúdos, a análise feita denuncia uma fragilidade significativa no documento por duas principais constatações.

A primeira delas se origina na vulnerabilidade política e na disputa de poder existentes entre os órgãos estatais que elaboraram os PCN (1997) e as DCN (2013), MEC e CNE, respectivamente. A disputa enfraqueceu a aplicabilidade do documento, uma vez que o CNE homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental com força de lei um ano após a publicação dos PCN (1997) e atribuiu a estes o caráter de não obrigatoriedade, além da homologação das DCN a partir de 2010, com textos mais robustos, intitulando-se também como guia dos currículos escolares brasileiros.

A segunda constatação reside na inexpressividade dos conteúdos de ética no volume “Língua Portuguesa” e na possibilidade que o próprio material aponta de leitura paulatina dos volumes. Sugere que o docente inicie por uma disciplina de maior interesse e depois, à medida que o tempo permita, vá fazendo a leitura dos demais.

Situações que comprometem a garantia de que o docente acesse a leitura dos conteúdos de ética, pois tempo representa uma situação problema na vida do trabalhador da educação e, no caso do volume “Língua Portuguesa”, quando deveria apresentar inúmeras possibilidades de transversalidade com os eixos norteadores da ética na escola, a análise constatou apenas duas páginas com uma discussão simplista e generalizante.

O último documento investigado foram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013). Em sua investigação, foi atestada a consonância entre ele, a CF/88 e a LDB/96, já que o documento está embasado no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento e à preparação para o exercício da cidadania, além de reproduzir os princípios do ensino por elas já estabelecidos.

A pesquisa revelou a presença do termo ética dentro da resolução das DCN (2013) em três momentos distintos: no ensino médio, na gestão democrática e na formação inicial e continuada do professor.

No Ensino Médio, assim como na CF/88 e na LDB/96, o compromisso com a temática da pesquisa aparece como uma das finalidades dessa etapa do ensino. Já na gestão democrática, fica revelada quando estabelecem a busca pela convivência social e libertadora fundamentada na ética cidadã. Por último, na formação do professor, quando reconhecem sua complexidade e a necessidade de uma capacitação que

vislumbre o desenvolvimento de aprendizagens de várias ordens, entre elas, da ordem ética.

O estudo desvela que, assim com a LDB (1996), o documento repete a inserção da formação ética de maneira tardia nas etapas do ensino, mas, em contrapartida, vincula a formação docente à temática da pesquisa, aspecto importante e até então negligenciado pelos demais documentos.

Desvela também o reconhecimento pelas DCN (2013) da integralidade do sujeito em suas múltiplas dimensões, da necessidade de a escola legitimá-las em seu currículo e da vinculação da conquista da inclusão social a uma educação escolar fundamentada na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade.

Outro aspecto descortinado pela pesquisa foi a grande relevância atribuída pelas DCN (2013) aos princípios Cuidar e Educar. Princípios que estabelecem profunda relação com a formação ética na medida em o próprio documento concebe a relação entre cuidar e educar mediante internalização consciente de eixos norteadores fundamentados na ética. E completam afirmando que a ética e a estética regem a convivência do indivíduo no coletivo.

Com a minuciosa e crítica análise realizada, a pesquisa comprovou a corresponsabilidade dos documentos oficiais com a formação integral do ser humano, em especial, porém não unicamente, através do pleno desenvolvimento e do preparo para o exercício da cidadania como finalidades constitucionais reproduzidas por todos eles.

Entretanto, a ação favorável ao progresso social não aparece de forma alicerçada e condicionada à formação ética, como a pesquisa intencionou investigar. Nos PCN (1997) e nas DCN (2013), foram encontradas possibilidades de associação entre o progresso e a ética, no entanto, de um modo geral, esse esforço associativo depende da perspectiva do leitor ao acessar o material.

A pesquisa comprovou também que a formação ética está presente nos documentos oficiais da educação brasileira, aparecendo muito pouco nos textos essencialmente jurídicos (CF e LDB) e de forma mais expressiva nos textos que afirmam nortear o currículo escolar nacional (PCN e DCN).

Essa constatação revela uma fragilidade significativa, já que na legislação magna não há comprometimento enérgico e convincente com essa formação e nos documentos que norteiam o currículo, foram identificadas as dificuldades políticas e de efetivação já mencionadas, além de o entendimento da ética como elemento balizador do processo de aprendizagem não ficar explicitado.

O estudo desnuda um compromisso com a formação ética mal alicerçado, franzino, pois ele ensaia uma grande aparição quando recebe um volume inteiro dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não aparece no mesmo vigor quando acessado outro volume de diferente disciplina dentro do mesmo documento. Ele sinaliza sua importância quando as Diretrizes Curriculares Nacionais vinculam a conquista da inclusão social a uma educação fundamentada na ética, mas não escancara esse compromisso desde a Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Muitos dos pontos de interseção entre a ética e os documentos analisados, elucidados no presente estudo, careceram de esforço interpretativo, uma vez que o compromisso ético necessário à cidadania, à justiça, à solidariedade, por exemplo, não está enunciado de tal maneira. Ao invés disso, em dissonância com o que deve trabalhar a finalidade da educação instituída pelos documentos, o currículo escolar vai se encaminhando para a verticalização do conhecimento, para o fortalecimento de alguns saberes e para a desvalorização de outros.

Os documentos analisados oferecem referências suficientes para quebrar a hegemonia de seletas disciplinas e conteúdos, principalmente porque se fala mais em pleno desenvolvimento e em cidadania, por exemplo, do que em habilidades linguísticas. Mas há uma desarticulação entre propostas fixadas nos documentos e a operacionalização dos currículos escolares, haja vista o sistema de avaliação oficial do Ensino Fundamental, que contempla apenas duas disciplinas e nada avalia sobre cidadania - que dirá sobre ética.

Assim, a pesquisa constatou um terreno fértil para o hiato entre o agir cotidiano e o agir ético mencionado ainda na introdução do estudo, evidenciando também um hiato entre os documentos e sua aplicabilidade.

Por fim, restou claramente comprovado que os textos das leis, das resoluções e das publicações oficiais por si só não configuram garantia de compromisso com a

formação ética. Existem tentativas ancoradas nessa dimensão, mas as fragilidades impedem equacionar uma proposta com clareza e efetividade.

Esperamos que a pesquisa possa ter contribuído com as investigações no campo da ética dentro da educação escolar, possa servir de base para novas contribuições acadêmicas na intenção da superação das fragilidades aqui denunciadas e favorecer o efetivo compromisso da escola com a formação ética.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002. - (Coleção logos)

BOFF, Leonardo. A Ética e a formação de valores na sociedade. In: Reflexão, São Paulo, ano 4, nº11, outubro/2003, p.3-20.

BRASIL. Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico] / Câmara dos Deputados. – 3. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n.176). Atualizada em 13/04/2015. Disponível em:< <http://www.camara.leg.br/editora>> Acesso em:11/10/2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Nacional de Educação para Todos. Acordo Nacional. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Vol.: 2: Língua Portuguesa.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Vol.: 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução nº2, de 7 de abril, 1998. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 - Seção I – p. 31. BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p.368-385.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 5ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

DALLARI, Dalmo de Abreu. A Cidadania e sua história. p.1/2, artigo escrito para o sítio Direitos Humanos na Internet. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> Acesso em 7/01/2017.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: A questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Tempo Social; Rev. Social. USP, São Paulo, 1 (2): 7-44, 2.sem. 1989.

GADOTTI, Moacir. BONITEZA DE UM SONHO: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

KOHAN, Walter. Visões de filosofia: Infância. Rio de Janeiro: ALEA, vol. 17/2, 2015, p. 216-226. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acessado em: 22/05/17.

KOHLBERG, Lawrence. BOYD, Dwight R. LEVINE, Charles. O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral. 1990. Tradução: Walkiria Settineri. In: BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002. – (Coleção logos).

KOHLBERG, Lawrence. COLBY, Anne et alii. The measurement of moral judgement. London, Cambridge University Press, 1987, 2v.

_____. Minha busca pessoal pela moralidade universal. In: KUHMERKER, Lisa, GIELEN, Uwe e HARRIS, Richard. *The Kohlberg's legacy for helping professions*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1991. In: BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002. – (Coleção logos). Tradução: Angela Maria Brasil Biaggio.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p.
1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC.
Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto.

MACEDO, Caio Sperandéo de. Educação, cidadania e reflexão sobre a democracia no Brasil do início do século XXI. TESE DE DOUTORADO EM DIREITO – PUCU/SP, 2014.

MAGALHÃES, Josiane, Processos de construção sociais, movimentos autogestionários e consciência crítica. In: ORG & DEMO, v.5, n.2, p. 229-246, 2004.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127>> Acesso em:16/01/2017.

MENDES, Ana Alice de Araújo. As juventudes e a escola: uma relação de tensões e contradições. Educação e Contemporaneidade, Eixo: 7. Educação, Trabalho e Juventude, ISSN: 1982-3657. Sergipe. V. 09, nº 07. 2015. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp> Acesso em: 15/04/2016.

MORAES, Betânia; PAULA, Ruth de; COSTA, Frederico. Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (Org.). Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo. Fortaleza: EdUECE, 2013. 89-111.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SCAPIN, Eloi Piovesan. et. al. Filosofia com crianças: um pensar criativo, crítico e sensível. [200?]. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e1.pdf>> Acesso em: 23/07/2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11º ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 32 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: 23/06/2016.

SIDOU, J. M. Othon. Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, Rio de Janeiro, 1990.

ANEXOS

1. Resolução CEB, nº2, 1998.

RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 ^{(1) (2)}

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º § 1º, alínea "c" da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 e o Parecer CEB 4/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 27 de março de 1998,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

- a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:
 1. a saúde
 2. a sexualidade
 3. a vida familiar e social
 4. o meio ambiente
 5. o trabalho
 6. a ciência e a tecnologia
 7. a cultura
 8. as linguagens.

⁽¹⁾ Publicada no D.O.U. de 15/4/98 - Seção I - p. 31

⁽²⁾ Alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

2. Quadros dos conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos.

Respeito mútuo

- as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
- o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
- o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas;
- o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si;
- o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso;
- a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo;
- o respeito à privacidade como direito de cada pessoa;
- o contrato como acordo firmado por ambas as partes;
- a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano;
- o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro;
- as formas legais de lutar contra o preconceito;
- a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito;
- a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
- o zelo pelo bom estado das dependências da escola;
- a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.

Justica

- o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.);
- o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horários);
- a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; repúdio à injustiça;
- o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira;
- a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres;
- o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição;
- o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres;
- a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados;
- a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

Diálogo

- o uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos;
- a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo;
- o ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro;
- a formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão;
- a expressão clara e precisa de idéias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas;
- a disposição para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário.

Solidariedade

- identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária;
- as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo);
- a resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua;
- as providências corretas, como alguns procedimentos de primeiros socorros, para problemas que necessitam de ajuda específica;
- o conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de saúde, corpo de bombeiros e polícia, e formas de acesso a eles;
- a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação. Não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de campanhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor, etc.