



Marzo 2018 - ISSN: 1989-4155

ÉTICA E DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR DAS SÉRIES INICIAIS

ÉTICA Y DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN EL CURRÍCULO ESCOLAR DE LAS SERIES INICIALES

ETHICS AND DEMOCRACY AND PARTICIPATION IN THE SCHOOL CURRICULUM OF INITIAL SERIES

**Normilza Cristina Moura da Silva¹
Rita de Cássia Ferreira da Silva²
Betânia Maria Moura da Silva³
Carlos Alberto Batista Santos⁴**

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Normilza Cristina Moura da Silva, Rita de Cássia Ferreira da Silva, Betânia Maria Moura da Silva y Carlos Alberto Batista Santos (2018): "Ética e democracia e participação no currículo escolar das séries iniciais", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/2/rev/atlante/2018/03/etica-democracia.html>

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre uma nova concepção de currículo escolar, destacando o papel da escola enquanto espaço de construção de saberes, com ênfase na construção de uma consciência ética autônoma, onde os sujeitos envolvidos no ambiente educativo vivenciam a perspectiva do ensino transversal da ética a partir das séries iniciais, situando o espaço educacional como local de diálogo capaz de formar sujeitos ativos, participativos, solidários, humanizados e dinâmicos, tendo em vista a sociedade do século XXI necessita de cidadãos reflexivos que pensem e proponham intervenções positivas sobre os problemas vividos ao seu redor e de uma escola que possua uma concepção ampla de currículo, espaço de aprendizagem participativo e democrático, assim a escola precisa iniciar esta complexa tarefa de educar para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo ações que efetivamente possam ensinar a criança a exercer sua capacidade de resolver situações problema, através do diálogo, da argumentação, da discussão e do respeito.

¹Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Educação. normillmoura@gmail.com.br.

²Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia. ritamiely@hotmail.com.

³Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Psicopedagogia e Educação especial. Mestre em Educação. betânia.moura@hotmail.com.

⁴Biólogo, Dr. em Etnobiologia e Conservação dos Recursos Naturais. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

Palavras-chave: Transversalidade. Educação e participação social.

RESUMEN

El presente artículo presenta reflexiones sobre una nueva concepción de currículo escolar, destacando el papel de la escuela como espacio de construcción de saberes, con énfasis en la construcción de una conciencia ética autónoma, donde los sujetos involucrados en el ambiente educativo vivencian la perspectiva de la enseñanza transversal de la ética a partir de las series iniciales, situando el espacio educativo como lugar de diálogo capaz de formar sujetos activos, participativos, solidarios, humanizados y dinámicos, teniendo en vista la sociedad del siglo XXI, necesita de ciudadanos reflexivos que piensen y propongan intervenciones positivas sobre los problemas vividos a su alrededor y de una escuela que posea una concepción amplia de currículo, espacio de aprendizaje participativo y democrático, así la escuela necesita iniciar esta compleja tarea de educar para el ejercicio de la ciudadanía desde los primeros años de escolaridad, promoviendo acciones que efectivamente puedan enseñar el niño a ejercer su capacidad para resolver situaciones problema, a través del diálogo, de la argumentación, de la discusión y del respeto.

Palabras clave: Transversalidad. Educación y participación social.

ABSTRACT

This article presents reflections on a new conception of school curriculum, highlighting the role of the school as a space for building knowledge, with emphasis on the construction of an autonomous ethical conscience, where the subjects involved in the educational environment experience the perspective of transversal teaching of ethics starting from the initial series, situating the educational space as a place of dialogue capable of forming active, participatory, supportive, humanized and dynamic subjects, in view of 21st century society needs reflective citizens who think and propose positive interventions on the problems experienced around them and of a school that has a broad conception of curriculum, participatory and democratic learning space, so the school must start this complex task of educating for the exercise of citizenship from the first years of schooling, promoting actions that can effectively teach the child to exercise and its ability to solve problem situations, through dialogue, argumentation, discussion and respect.

Keywords: Transversality. Education and social participation.

1 Introdução

Convivemos, atualmente, com um mundo repleto de transformações no campo socioeconômico, político, cultural, científico e tecnológico. Um mundo globalizado, neoliberal onde as desigualdades sociais e econômicas se intensificam cada vez mais (GARCIA, 2005).

Estamos vivendo o que chamamos, a era da informação, o conhecimento hoje se processa em um ritmo acelerado, os meios de comunicação ajudam a difundir novas formas de pensamentos e novas culturas, assim vão se modificando as relações sociais existentes na sociedade, bem como a simplicidade da vida humana, que em busca de um padrão econômico digno imposto pela própria globalização, as pessoas não dispõem mais de tempo suficiente para laços maternos, paternos e fraternais. A cultura do ser foi substituída pelo ter, fomentado por diversos ciclos viciosos, presentes em quase todos os lugares através da mídia (AUDINO, 2007).

Rediscutir o currículo envolvendo questões sobre ética, democracia e participação no âmbito escolar, faz parte da própria exigência real de princípios que norteiam todos os momentos da nossa vida contemporânea. A ética permeia todas as áreas do conhecimento, e somos, enquanto educadores, pouco conscientes de sua importância quando repassamos

conhecimentos específicos de cada disciplina. Não podemos falar em ética no trabalho, na política, no direito, falar em democracia e participação sem falar nos processos de ensino e aprendizagem envolvidos na construção dos saberes éticos. O como aprendemos e internalizamos valores, refletem no nosso cotidiano as diferenciadas funções que exercemos (JOHANN, 2009).

De maneira geral costuma-se caracterizar os alunos como indisciplinados, preguiçosos, apáticos, não participativos em relação aos diversos assuntos que envolvem a convivência e o trabalho escolar. No entanto pergunta-se, até que ponto a escola ensina a criança a conviver, a respeitar regras, decisões e acordos firmados pela maioria? A falar, expor suas idéias quando se sente prejudicado diante de uma situação? As práticas desenvolvidas no currículo das séries iniciais apontam preocupações com a formação ética, democrática, participativa e crítica do aluno?

Nessa direção buscamos dialogar neste artigo sobre o papel da escola na formação ética e cidadã, evidenciando a democracia e participação a serem trabalhadas hoje, no currículo das series iniciais, a partir da perspectiva da transversalidade.

O objetivo deste estudo será refletir sobre a importância de um currículo escolar comprometido com uma prática educativa, ética, democrática e participativa, capaz de oferecer uma educação significativa que prepara o sujeito para viver numa sociedade em constante transformação. Ainda nessa direção buscaremos conceituar ética e currículo a partir de uma concepção democrática e participativa, discutiremos sobre a perspectiva de ética e transversalidade, além de analisar a importância do desenvolvimento de um currículo contextualizado, participativo e coletivo, a partir de um estudo bibliográfico.

2 Ética e educação escolar

Antes de falarmos sobre educação escolar convém levantar algumas considerações sobre o conceito de ética.

O termo ética remonta ao grego *ethos* que, significa a morada do homem, modo ser, estilo de vida, caráter. Designa também comportamento que resulta do hábito, a repetição constante dos mesmos atos num certo sentido. Seria a disposição habitual de agir de uma certa maneira. Ética foi considerada como ciência ou parte da filosofia que tem como objeto critérios do bem e mal, vício, virtude. O *ethos* seria o espaço propriamente humano, construído e reconstruído pelo homem. Nele inscrevemos os costumes, os hábitos, as normas, as interdições, os valores e ações que vão determinando um modo próprio de ser do homem (FERREIRA, 2009).

A ética, para Vazquez (2008) por sua vez é a reflexão sobre o comportamento moral. É uma reflexão teórica que analisa e critica ou legitima os fundamentos e princípios que regem um determinado sistema moral.

O ser humano é um ser de possibilidades. Não nasce pronto. Deve construir o seu ser. Tornar-se pessoa. Esta tarefa de construção de si mesmo é o sentido fundamental da liberdade. Segundo Coll (1993, p. 20):

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade quer queira ou não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento do indivíduo.

Neste sentido percebe-se que tanto as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, quanto as novas relações firmadas na sociedade influenciam na mudança de hábitos e atitudes do indivíduo. O desenvolvimento e construção do ser vão se dando no convívio social, nos diversos ambientes e grupos de interação. Sendo assim, a escola por ser um espaço de formação, tem importante papel na construção da identidade do sujeito. Portanto, educar é um processo de transformar o humano por meio do diálogo. A experiência primeira do ser é com o outro, nos mais variados grupos sociais. Nesta perspectiva as relações intersubjetivas são educativas. É no convívio, na coexistência que é possível instaurar o

humano. Assim a identidade da educação escolar perpassa pela racionalidade e por uma ação intencionada (FLEITH, 2009).

Educar é desenvolver possibilidades ao humano. Considerando esses princípios que norteiam a ampliação da visão do mundo, podemos afirmar que educação tem relação direta com o diálogo e a investigação (FREIRE, 1987).

A inclusão da ética na educação significa a eleição de princípios metodológicos que fundamentalmente afirmam o reconhecimento do outro, ou noutros termos, ética na educação significa o confronto através do diálogo e da troca de argumentos, isto é, diálogo e reflexão, portanto, ela deve promover a convivência harmoniosa entre os indivíduos, pois a reflexão constante sobre não só agir bem, mas querer o bem perante os outros, ajuda a solidificar e melhorar as relações sociais em todos os campos, hoje, da atividade humana (RAMOS, 2002).

De acordo os Parâmetros Curriculares:

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente encontra-se nos demais temas transversais, já que de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas (BRASIL, 1998, p;32).

Uma das ideias que acreditamos estar subjacente aos objetivos descritos acima é a de que a escola tem como função primeira fazer educação e não apenas ensinar, ou noutros termos, é função da educação escolar não apenas possibilitar a informação, mas também a formação. Portanto, é tarefa da escola não apenas falar, promover discussão sobre o tema, mas sim possibilitar uma vivência concreta dos valores e princípios que ensina. Mesquita (2003, p. 21) diz que as virtudes devem ser estimuladas para ensinar as crianças a cultivarem bons sentimentos e praticarem o bem, o resgate do amor, respeito, solidariedade, justiça e da ética ajuda a construir um novo modelo de sociedade tornando a convivência entre as pessoas mais humana. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.32), afirma que “a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural”. Assim, a unidade escolar deve se posicionar como articuladora dos saberes, da cultura, dos valores trazidos pelos educandos e os princípios educativos, os valores morais e éticos, a cultura que a escola quer ensinar.

O espaço escolar deve criar oportunidades de se pensar os valores como algo significativo, sem imposições ou coações, mas sim na perspectiva de uma convivência harmônica e dialógica entre os diversos agrupamentos humanos, onde se aprenda a conviver com o diferente, com a diversidade, ou seja, com o pluralismo de maneira solidária. Onde o cumprimento dos direitos e deveres tenha como principal objetivo a promoção do legítimo exercício da cidadania e autonomia do indivíduo (SOUZA, 2016).

Conforme Soares e Pereira (1997, p.13), a escola têm como princípio norteador a autonomia. Assim ela deve educar a partir de ações dinâmicas. Doll (1997, p.117) afirma que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência, sejam operativos no contexto educacional, assim a ética e a democracia vai se efetivando no contexto coletivo da unidade de ensino, a partir da vivência e do esforço praticado para aprender exercer tais processo.

Nesta perspectiva, cria-se na escola um sistema aberto que permite aos professores, alunos, pais, coordenadores e gestores, estabelecerem uma comunicação dialógica, propicia a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso os meios para a construção de uma escola ética e democrática. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma, em que as relações pedagógicas são humanizadas, assim pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação (GADOTTI, 2004).

Observando o princípio, do pleno desenvolvimento da pessoa segundo a Constituição Federativa do Brasil de 1988, em se Art. 205, preconiza que “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de

atitudes e valores” (LDB artigo 32 inciso III); “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN VOL. 1 p.55). Pressupomos que para a consecução de tais objetivos pela instituição de ensino, a ética, a democracia e a participação, devem ser tomadas como referência para a construção de uma proposta curricular séria e comprometida com a efetivação de tais princípios.

Por isso, acreditamos no ensino da ética no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais a partir da perspectiva transversal, de modo que possa contribuir para consolidar os ideais de justiça, igualdade, diálogo, democracia e participação. Uma ética capaz de efetivar e vivenciar valores que contribuam com a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e participativa.

3 Ética e a transversalidade no currículo escolar

Se entendermos currículo como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção contínua, resultante da participação de todos, um espaço integrador, flexível e sensível às diferenças, que respeita o contexto e a diversidade, podemos pensar na inclusão do tema ética no contexto escolar a partir do cotidiano, da vivência, das relações que são construídas no seu interior (BORGES, et al., 2013).

O currículo enquanto projeto exprime uma arte de construir intenções, construção essa que deve ser coletiva, sendo, contudo sujeita a conflitos, uma vez que as tensões devem constituir-se num documento de confluência (MORGADO, 2004, p. 337). Sendo o currículo também definido por Sacristán (2013) como tudo aquilo que pode ser aprendido e ensinado na escola, faz-se necessário inserir na proposta curricular a aprendizagem da ética e de valores que contribuam para a formação plena da criança.

É preciso atentar para o fato de que a possibilidade de inserção do tema ética nos diferentes contextos do espaço escolar e nas diferentes áreas do conhecimento dependem de como a escola está conduzindo o processo educativo, depende, sobretudo de como ela define a sua proposta curricular (JOHANN, 2009). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), a proposta da transversalidade orienta que a unidade escolar reflita e atue na educação de valores e atitudes nas diversas áreas, implicando assim a transformação da prática pedagógica, construindo propostas coletivamente envolvendo a participação de todos os sujeitos. Há uma necessidade de se romper com a prática da fragmentação, do autoritarismo e dos conteúdos isolados, estando atento aos diferentes aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Segundo Freire (1999, p.54-55) “Se educar é construir cidadãos, a práxis escolar deve pressupor participação” [...].

Trabalhar propostas pedagógicas a partir da perspectiva do coletivo tem sido considerado a forma ideal de a instituição escolar orientar eticamente aos seus alunos uma aprendizagem articulada com sua realidade social e cultural. Ainda sobre os temas transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.39), definem que a inclusão dos temas éticos implica na necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia (PCN, 1998).

Muitas vezes essas questões são vistas como sendo do caráter dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente (BARRETO; MITRULLIS, 2001).

Portanto incluir a ética no projeto curricular da escola não é só uma necessidade é também uma obrigação legal prevista na legislação educacional vigente. Leibig (2007) reafirma a importância de que toda unidade escolar deve dar à aprendizagem da ética e da moral das crianças estando assim garantida nos pilares do projeto educacional escolar, que direcione

ações e garanta a participação efetiva dos diversos segmentos da escola. Libâneo (2002) discute a inserção do currículo nas representações sociais presentes na cultura na qual se dá a teoria e a prática do currículo.

Para Sacristán (1993, p. 32) currículo “é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dada determinadas condições”.

Portanto, no currículo se dá a posição da escola em relação à cultura. Assim sendo, o currículo pode ir além do que foi falado, que seria a própria cultura sistematizada em ensino. Além de corpus da ética herdada, o currículo poderia ser o espaço privilegiado, não só da discussão social da ética vigente, mas instrumento científico, num modelo de pedagogia que se realiza na prática. Ao contrário, o currículo poderá ser instrumento de alienação, se o professor, educador não ampliar seus conhecimentos ou não se comprometer com esse tema como componente dessa pedagogia prática, a priori, científica, experimentando na dialeticidade, uma ética concreta, que auxilie as demandas sociais pela humanização e pela democracia (SANTOS, 2016).

Também faz-se necessário mobilizar a competência do professor e dos profissionais da escola para instigar o aluno a participar, conversar, desenvolver saberes voltados para o exercício da liberdade; para enfrentar problemas que muitas vezes se relacionam com valores não democráticos, ou situações da ausência dos valores humanos (RADAELLI, 2016).

A transversalidade conduz à complexidade e à globalização do currículo, portanto, pode ser um caminho para aprendizagem de valores éticos de forma integrada aos conteúdos sistematizados. Se, de um lado temos uma concepção de educação clássica, na qual nos interessa um cidadão que assimile uma cultura, que se revelou imprescindível para o desenvolvimento, por outro, também nos interessam pessoas sensíveis aos problemas que esse desenvolvimento provoca nas sociedades. A escola existe não apenas para preparar adolescentes para o mercado de trabalho, mas também para formar alunos cidadãos, conforme expõe os parâmetros curriculares (SOUZA NETO et al. 2007).

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é a condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados (PCN, 1998).

Contudo, cabe aos sistemas educativos e as instituições escolares repensarem constantemente sobre suas propostas pedagógicas num contínuo exercício de ação-reflexão-ação, para que possa promover a autonomia dos seus educandos. E a autonomia é conquistada a partir de uma escola autônoma, portanto escola de “qualidade política”. Somente assim conseguirá atender as necessidades típicas do tempo-espaço atual, definido pela velocidade das mudanças globais (BATISTA; FLORES, 2016).

Embora a transversalidade seja uma marca do mundo atual, esse conceito não foi, ainda, generalizado e tem encontrado muitas barreiras. O estudo da Ética em todas as disciplinas, deve ser abordado pelas disciplinas convencionais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. A aprendizagem de todas as disciplinas contribui para o desenvolvimento do discente ao diálogo. Todas elas são momentos excelentes de desenvolvimento e exercício da comunicação e superação de conflitos. Também são importantes pelo reconhecimento do espaço e do respeito pelo outro e da interação da comunidade escolar (RIBEIRO; RIBEIRO, 2012).

A transversalidade, atualmente, é uma colocação séria, integradora, não repetitiva, compartimentada. A ética a ser trabalhada na escola a partir da perspectiva transversal constitui em linhas do conhecimento, que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, constituindo-se em fator estruturador e fio condutor da aprendizagem. Ela deve potencializar valores, fomentar comportamentos e desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes, que respondam às necessidades pessoais e da própria sociedade (TEIXEIRA, 2013).

4 Currículo escolar, democracia e participação

Na prática pedagógica atual, o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto a sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa de aprendizagem. A vivência do cotidiano escolar tem evidenciado situações bastante questionáveis nesse sentido. Os conteúdos são definidos sem levar em conta a realidade local, mostrando-se sem elos significativos com experiência de vida dos alunos, seus interesses e necessidades (MATOS, 2004). O papel fundamental do currículo democrático e participativo é reverter tal situação, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e comunidade ampliando ainda mais essa responsabilidade no despertar do novo milênio e apontando assim a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores. A escola, através de seus currículos, para exercer a função social que se faz necessária, precisa possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, da comunidade, dos professores, enfim (CAÇÃO, 2014).

Entretanto, hoje, são inúmeros os problemas que atingem a escola, e que se agravam com o atual estágio de mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea. Como salienta Gadotti (2004, p.33):

“A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituições numa sociedade [...] pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local [...]”

As novas exigências impostas pela sociedade atual coloca novos desafios que a escola precisa atender. Neste ponto é importante considerar a importância de se discutir, refletir e reorganizar os currículos escolares, pautando-se no ideal de democracia que permeia a sociedade contemporânea (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009)

Atualmente, a exemplo do que tem acontecido em outros países, também no Brasil as recentes políticas educativas e curriculares têm procurado valorizar o papel da escola, como espaço maior de toda ação educativa, reconhecendo os profissionais da educação, como elementos fundamentais de todo processo. Dessa forma procura não apenas confiar a contextualização e o enriquecimento do currículo proposto em nível nacional, como ao mesmo tempo dar condições de mobilização das condições locais para buscar novas estratégias e inovações capazes de responder às novas transformações e desafios da atualidade (GATTI, 2013).

Vivemos uma realidade educativa em que se valoriza cada vez mais a construção participativa exercida por diversos atores sociais, dando novos poderes às unidades de ensino, abrindo espaço para uma nova concepção de escola, a qual tem maior liberdade para elaborar e desenvolver projetos a partir das necessidades dos contextos locais (KRAWCZYK, 1999).

Tais mudanças resultam de um novo paradigma social e educativo, que revela uma nova relação do sistema educativo, ou seja, da escola com a sociedade. As transformações a que nos referimos, perpassam de maneira generalizada em todos os países da América Latina, incluindo Brasil, resultado de mudanças significativas que fomentam um novo paradigma educativo, em que todos precisam ter direito à educação e procuram atribuir a todos os elementos que interagem na escola especialmente os professores e alunos maior atenção por parte das políticas direcionadas a este setor (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009).

Segundo Morgado (2004, p.116):

O acesso maciço à educação, com conseqüente emergência de novos públicos escolares, e a necessidade de oferecer

oportunidades educativas que respondam a princípios de eficácia econômica, de justiça e inclusão social, de participação democrática e de desenvolvimento pessoal trouxeram novos desafios e novas experiências aos sistemas educativos e as escolas, aspectos com os quais nos confrontamos atualmente.

Em relação ao currículo escolar, os efeitos são percebidos de forma imediata. Isto se reflete também na passagem de um paradigma curricular altamente centralizado, em que a escola tinha que executar objetivos e conteúdos pré-definidos a nível nacional para um novo paradigma curricular que privilegia mais o próprio espaço escolar, valorizando a complexidade, as características comuns da comunidade local garantido maior autonomia ao processo educativo (DINIS, 2014).

Ao entendermos que a escola é um dos principais “lócus” de discussão, formação da cidadania e tem como tarefa primordial a socialização dos conhecimentos na perspectiva democrática, ou seja, a que contribui e deve assegurar aos cidadãos o exercício dos direitos à liberdade e à igualdade de acesso aos bens sociais e ao desenvolvimento pleno, entendemos que a mudança de paradigma não pode estar dissociada de um novo modelo de aprendizagem. Conforme essa concepção o conhecimento deixa de ser um mero processo de acumulação e passa a ser um processo de construção e reconstrução dinâmico, em que os sujeitos são os principais protagonistas de sua aprendizagem (SILVA, 2000).

Esse novo conceito de aprendizagem não valoriza a separação entre os que teorizam e os que praticam a educação, nem ao mesmo tempo, permitem a falta de significados e sentidos que devem nortear todo esse processo. Portanto, surge aí a ideia, ou seja, a tendência de descentralização, aqui entendida como o deslocamento dos centros de decisões para situações em contexto, pautada nos ideais de projetos e gestão participativa, como forma de responder às transformações que surgem no cenário educativo. A elaboração de propostas pedagógicas pelo coletivo da escola tem sido considerada a forma ideal para a instituição escolar organizar projetos curriculares articulados com a realidade social e cultural na qual está inserida (MORGADO, 2011).

Para que estas propostas sejam realmente democráticas, além da participação conjunta, é necessária também a orientação baseada em critérios pedagógicos voltados para a educação inclusiva e para a formação ética do cidadão. A partir de então o currículo passa a ser visto como espaço do conhecimento e também espaço do debate, do diálogo das relações sociais humanas, espaço do poder, do trabalho, da gestão e da convivência. É enfim, um campo prático complexo (CASTRO; GAUTHIER, 2009).

Sobre isso Sacristán, 2000, p.21) afirma,

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através dos quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que configuram, como são os livros-textos, e os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc.

O currículo, nessa direção, modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores, alunos e outros elementos da instituição escolar, serve de determinados meios, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real (INEP, 2013).

5 O Currículo escolar e a escola democratizante

Podemos também definir currículo como uma “construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2007, p.19). Dessa forma, a proposta educacional da escola deve preocupar-se com a

instrução e a formação em valores éticos, os dois objetivos que segundo Araújo (2014), constitui a tarefa central da escola. O projeto curricular poderá visto como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos e diversas áreas do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.14).

Em suma, podemos considerar que a construção do projeto curricular é “crucial para a construção plural do currículo para a territorialização das decisões nacionais que necessitam de ser recontextualizadas na medida em que a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem exige a participação dos distintos atores educativos” (MORGADO, 2004, p.58).

Assim, não podemos pensar em uma escola que não se preocupa com todas as formas de exclusão, principalmente a exclusão social, econômica e política. No final do século XX, os efeitos da globalização têm ajudado a competitividade e produtividade. Esse novo modelo de capital se propaga por todas as esferas da sociedade. O projeto curricular precisa se dar conta deste processo para não apenas reproduzir no seu espaço ideologias que reforçam o modelo produtivo vigente, mas contribuir para aguçar a consciência crítica dos estudantes para que possam combater esse modelo perverso e excludente (CARMO, 2010).

Touraine (1997, p.28), chama a atenção para o fato de a sociedade pós-industrial continuar a sofrer conflitos sociais. A diferença reside na existência desses conflitos sociais como consequência do fato de “as classes sociais dominantes deterem o conhecimento e dominarem a informação”.

Um currículo verdadeiramente democrático deve oferecer aos estudantes fontes constantes de informações, deve coloca-los em contato com a cultura de seu tempo, pelo uso de variados meios de comunicação, incluindo os diversos tipos de material impresso: livros, revistas e jornais, assim como o cinema, o teatro, as artes em geral, a televisão e o computador. Só assim a escola poderá estar ajudando a minimizar a distância existente entre as classes sociais como afirma Touraine (1997).

Ao considerarmos que a escola é um espaço de formação da cidadania e tem como função a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de diversos tipos de saberes, é importante destacar que compreendemos a cidadania na perspectiva democrática, ou seja, a que contribui e deve assegurar aos cidadãos o exercício dos direitos à liberdade e à igualdade de acesso aos bens sociais e ao desenvolvimento (SILVA, 2000).

Mais do que uma criação de uma sociedade política justa ou abolição de todas as formas de dominação e exploração, o principal objetivo da democracia deve ser permitir que os indivíduos, grupos e coletividades se tornem sujeitos livres, produtores de sua história, capazes de reunir em suas ações o universalismo da razão e as potencialidades da identidade pessoal e coletiva (TOURAINÉ, 1997, p.263).

Uma das questões que se coloca para os educadores, é que a escola tem a tarefa de garantir o acesso e a permanência dos jovens e, portanto, deve ser vista como espaço de construção do conhecimento e de exercício de práticas sociais e éticas. Para isso, é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social da escola, para que esta possa responder às novas exigências que emergem na sociedade, em especial as questões referentes à formação dos jovens na perspectiva do respeito aos direitos humanos e da formação da cidadania democrática (LIBÂNEO, 2001).

Compreender o papel social da escola é entender que a formação da cidadania é prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos, seja na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade (LEITE, 1989).

Essa escola, que o sociólogo francês Alain Touraine (1997) denomina de escola democratizante, assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem autores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais e éticos.

A escola democratizante é associada à ideia de escola da comunicação e, por isso, deve priorizar na formação do aluno a capacidade de expressão, de compreender as

mensagens escritas ou orais. É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia (SILVA, 2008). Como afirma Touraine (1997, p. 269) conhecer-se é ser sujeito na realidade, constituir-se plenamente como pessoa e, quando se trata da sociologia da ação nos insere no conceito de sujeito, “sujeito como capacidade e vontade de ser uma pessoa”. Ser uma pessoa—realização plena da experiência humana, capacidade e vontade atributos do sujeito de história que se relaciona com a realidade de maneira dinâmica, buscando significado de tudo, dando significado a tudo, a todos os fatos com os quais se depara.

6 Considerações Finais

O homem é responsável pelo seu próprio ser, pela construção da sua vida, pelo tornar-se pessoa, e cada vez mais aumenta a consciência de sua responsabilidade moral perante a todos os homens. Isto exige uma ética e um currículo participativo com princípios e valores válidos e aceitos por e para todos. Um currículo ético, democrático responsável e solidário.

Nesta perspectiva a escola deve ser um espaço onde o currículo é pensado, refletido, tendo em vista a necessidade de uma formação mais humana, crítica e cidadã. Assim o currículo deve ser visto como uma construção e reconstrução continua das propostas, das ações a serem desenvolvidas pela unidade escolar, tendo em vista a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Logo, educar deve ser o objetivo político e ético de cada espaço educativo, fazendo com que a escola seja realmente um lugar onde a cidadania seja construída tendo a democracia, a participação e a ética como eixos principais. Dessa forma pode-se ajudar na formação de sujeitos críticos, autônomos, capaz de utilizar o diálogo como referência em todas as situações da convivência humana. Pois, é na relação com o outro que nos humanizamos, tornamo-nos sujeitos capazes de conviver com as diferenças, respeitar as singularidades, combater qualquer tipo de preconceito e processos sociais de exclusão.

A vida contemporânea nos coloca a possibilidade da reflexão sobre a necessidade de se adotar novas posturas e comportamentos que são influenciados pelo modo de pensar, pois, os pensamentos determinam as práticas e as atitudes que se estabelecem e se desenvolvem nas sociedades. Portanto é cada vez mais urgente mudanças nas diversas áreas do saber, a sociedade atual nos indica que a escola como uma instituição de ensino e aprendizagem dos indivíduos, deve colaborar para ajudar a criança desde os primeiros anos de escolaridade a se tornar mais sensível, para construirmos uma escola, uma sociedade e um mundo melhor.

Neste aspecto a escola é convidada a construir tempos, espaços e relações pessoais internas, pautadas na cidadania, democracia, direitos humanos e valores éticos. Conforme Araújo (2007, p.135) ao nos recordar que como cada escola possui sua cultura própria, e está inserida em um ambiente singular deve buscar seu próprio caminho a partir de princípios e valores universalmente desejáveis. A construção dessa escola perpassa pela construção de um currículo aberto, dinâmico, participativo que contemple intencionalmente fazeres e saberes inerentes ao projeto de escola desejado.

Finalizando, ressaltamos que compreendemos a necessidade de mudar a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar, criar novas alternativas e desenvolver critérios e procedimentos diversificados, para construirmos uma escola e uma sociedade justa, humana, ética e mais solidária.

7 Orientações Didáticas

Trazemos aqui uma **compilação integral das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)**, sobre dois importantes temas relacionados à Ética: **Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade**, com a proposição de diretrizes gerais no que tange ao trabalho a ser realizado na escola.

7.1 Respeito mútuo

“A escola, sobretudo a escola pública, costuma receber um público heterogêneo. Para muitas crianças, a escola é a primeira oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços, há meninos e meninas, pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas religiões e opiniões políticas, etc. Todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação. É excelente oportunidade para que aprendam que todos são merecedores de serem tratados com dignidade, cada um na sua singularidade.

Para isso, é necessário, antes de mais nada, que assim sejam tratados pelos professores e demais funcionários da escola. Isso se traduz tanto pelo tratamento respeitoso que recebem quanto pelo empenho para que aprendam os conteúdos das diversas matérias. Para crianças que, talvez, não recebam o mesmo tratamento em outros lugares, a vivência de um relacionamento respeitoso, sem discriminações, será riquíssima aprendizagem: dar-lhes-á consciência e força para se indignarem quando acontecer de serem desrespeitadas na vida cotidiana.

O sentimento de que as diversas origens sociais não se traduzem por discriminações de todo tipo tenderá a fazer com que os alunos também ajam de acordo com o valor da dignidade humana. Porém, é inevitável acontecer que, inspirados por preconceitos expressos aqui e ali, alguns alunos se mostrem agressivos e desrespeitosos com colegas diferentes deles. Aqui, deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeitos frequentes entre alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos, etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos. Nesses casos, o professor não deve admitir tais atitudes. Não se trata de punir os alunos; trata-se de explicar-lhes com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que outra, que um sexo é superior ao outro, que determinada cultura é a única válida, que atributos físicos determinam personalidades, e assim por diante. Trata-se de fazer os alunos pensarem, refletirem a respeito de suas atitudes. Porém, não está em jogo aceitarem-se possíveis preconceitos. Daí, a necessidade de firmeza na intervenção do professor. Tal firmeza é importante para que os alunos percebam que a dignidade do ser humano não é mera opinião, mas princípio fundamental da ética e do convívio democrático. No entanto, é importante considerar que a firmeza se transmite também e sobretudo pela coerência entre o discurso do professor e suas atitudes no convívio escolar. Dificilmente o professor conseguirá comunicar a importância do que diz, se não demonstrar a mesma firmeza em suas próprias atitudes cotidianas.

A relação da escola com a comunidade é também fonte rica de convivência com pessoas de origens variadas. Ao se fazer os alunos conhecerem os diversos aspectos da comunidade, preocupar-se com seus problemas e até ajudar na resolução deles, criam-se excelentes condições para que apreciem as diversas formas do viver humano, compreendam e valorizem o conceito de dignidade, traduzindo-o pela cooperação.

Quanto aos diversos ciclos, pode-se estabelecer o que segue. O conceito de ser humano, compreendido para além de suas especificidades culturais, é demasiadamente abstrato para ser assimilado pelos alunos dos dois primeiros ciclos. É com exemplos concretos, notadamente aqueles retirados de suas experiências de vida, que a ideia de dignidade poderá, pouco a pouco, tomar lugar. Portanto, com crianças menores, não se trata de dar aulas filosóficas a respeito do tema, mas de fazê-las experienciar o respeito decorrente do princípio da dignidade.

A qualidade do convívio escolar para a compreensão e valorização da dignidade, evidentemente vale para o respeito mútuo: o aluno deve sentir-se respeitado e também sentir que dele exigem respeito. O convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver.

Ao lado da garantia de convivência respeitosa geral, devem ser sublinhados três objetivos específicos e bem particulares da escola: garantir a aprendizagem, o convívio em grandes grupos e zelo pelas dependências escolares.

Algumas normas de condutas, tanto de professores como de alunos, têm a finalidade de garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso. Por exemplo, não falar ou falar baixo pode, em certas circunstâncias, ser conduta necessária para que os demais

colegas possam concentrar-se, refletir, estudar. Se alunos estiverem no pátio, sem aula, pode-se exigir deles que não gritem ou façam algum tipo de barulho alto, porque, do contrário, atrapalhariam os colegas. Fazer silêncio não é, portanto, um imperativo absoluto, e os alunos podem perfeitamente compreender que assim respeitam as atividades dos outros e são respeitados nas suas. O erro didático seria o professor exigir silêncio “porque ele quer” ou “porque ele mandou”, como se sua vontade pessoal legitimasse tal exigência. Diz-se que é erro didático porque não revela ao aluno a razão de ser da regra e, pior ainda, desperta nele o desejo de desobedecê-la. Em resumo, algumas regras disciplinares encontram seu sentido no favorecimento do ensino e da aprendizagem e seu cumprimento traduz o respeito mútuo. Crianças do primeiro ciclo são perfeitamente capazes de entender isso. Basta que o professor deixe clara tal razão de ser dessas regras, ou seja, deixe claro que não “caem do céu”, que não representam uma tirania de alguém que quer impor sua vontade.

Algumas regras disciplinares referem-se ao convívio em grandes grupos: por exemplo, fazer fila. Tal regra não faz sentido em casa, com a família, mas pode fazer na escola, se o número de alunos for grande e se as dependências, pela sua configuração, ocasionarem riscos para as crianças menores (serem atropeladas na correria) ou um atraso no início das aulas (desorganização na volta às salas de aula). Portanto, os alunos devem compreender que fazer fila (e outras regras desse tipo) possibilita o convívio respeitoso e pacífico em grandes grupos. Aliás, esse aprendizado é de grande importância, pois em várias ocasiões os alunos se encontrarão em situação semelhante (estádios de futebol, por exemplo).

Finalmente, há regras cuja finalidade é preservar as dependências escolares, como não jogar lixo no chão, não colocar a sola do pé nas paredes, não entupir privadas, etc. Mais uma vez, essas regras não devem ser vistas, pelo alunos, como imposições arbitrárias, mas sim como tradução do respeito mútuo: cuidar do que é de todos. Tal aprendizado ajudará a criança a construir o conceito de patrimônio público, coletivo, tão importante para o exercício da cidadania. O zelo pela conservação das dependências escolares é um dos primeiros passos a serem dados, já por crianças do primeiro ciclo. À medida que crescerem, o conceito de espaço “público” será generalizado a espaços mais amplos (como a cidade) e mais abstratos (como as instituições políticas).

Em suma, a escola pode trabalhar o respeito mútuo nas suas traduções específicas do convívio escolar, e isso, evidentemente, sem prejuízo de se trabalharem regras gerais de convívio, como, por exemplo, não bater no colega, não insultá-lo, não humilhá-lo. Aliás, a humilhação merece uma rápida reflexão.

Curiosamente, a Ciência Psicológica tem dedicado pouca atenção ao sentimento de humilhação e, também, ao sentimento de vergonha. Mesmo quando se trata de violência contra a criança, pouco se fala da humilhação. Estudos recentes têm mostrado claramente que os sentimentos de humilhação e vergonha podem ser extremamente fortes, levando a problemas psicológicos graves. A decorrência pedagógica é óbvia: deve-se ter muito cuidado em não despertar esses sentimentos nos alunos. Infelizmente, a prática da humilhação é frequente, não apenas quando se praticam formas aviltantes de humilhação, como, por exemplo, na frente de todos, fazer zombarias a respeito das capacidades intelectuais de determinado aluno, chamá-lo de “burro”, referir-se a ele como símbolo da incompetência escolar ou sacudir uma prova com a ponta dos dedos, perguntando pelo seu autor; mas também nas atitudes, às vezes sem intenção explícita, que machucam, como, por exemplo, desprezar (não dar ouvidos) as intervenções de certos alunos, colocar e empregar apelidos depreciativos ou tecer comentários como: “Você não fez a lição de novo”. E assim por diante. Tais atitudes — que alguns acreditam ser inofensivas — podem trazer resultados nefastos. Em primeiro lugar para as vítimas das humilhações, cujo respeito próprio é fragilizado; e, em segundo lugar, para os demais alunos que acabam por pensar que humilhar os outros é forma normal de relacionamento.

Não há dúvidas de que as atitudes respeitosas devem partir do professor, pois serão vistas como modelos, sobretudo pelas crianças menores. A virtude dos modelos não está na possibilidade de cópia por parte dos alunos, mas sim na concretização dos discursos que ouvem em condutas adultas. Porém, é erro acreditar que apenas bons modelos são suficientes para educar moralmente. Outro fator importante é o próprio relacionamento entre os alunos.

Um tipo essencial é a cooperação entendida como operar conjuntamente, agir junto, trabalhar em grupo. Trabalhando em grupo na sala de aula, as crianças — que se concebem como iguais entre si — aprendem paulatinamente a fazer contratos, a honrar a palavra empenhada, a comprometer-se na elaboração de projetos coletivos, a estabelecer relações de

reciprocidade. Trabalhos em grupo podem ser realizados em qualquer matéria ou área de conhecimento. Trata-se de uma orientação didática geral cujos efeitos não apenas são ricos do ponto de vista da aprendizagem dos diversos conteúdos, como também no desenvolvimento do respeito mútuo: somente há possibilidade de trabalho em grupo se cada um levar em conta o ponto de vista do outro e coordená-lo com o seu próprio.

Não se deve pensar que a capacidade de cooperar é espontânea na criança. Crianças dos dois primeiros ciclos aprendem gradativamente a participar desse tipo de relação social. Portanto, uma intervenção do professor é importante. Se ele se limitar a propor aos alunos que trabalhem em grupo e se ausentar, é bem provável que os alunos se dispersem ou que alguns deixem o trabalho para os outros ou se submetam à liderança de um colega. Portanto, o professor deve intervir, explicando as regras de uma relação de cooperação, em que todos devem participar, opinar, perguntar, ouvir, ajudar.

Um fenômeno social quase que onipresente na vida de cada um são os meios de comunicação, notadamente a televisão. Praticamente todos os alunos assistem televisão, e falam entre si sobre o que viram. Programas de televisão mostram valores de todo tipo, nem sempre referenciados no respeito mútuo e na dignidade do ser humano. Tais valores acabam por impregnar tanto a compreensão das diversas áreas e temas (por exemplo, o lugar reservado na mídia, notadamente nas novelas, às relações entre homens e mulheres) quanto o relacionamento entre alunos, professores e funcionários da escola. Ao invés de deixar tais valores funcionarem com uma espécie de currículo oculto, é preciso esclarecê-los e refletir sobre eles. É preciso ensinar o aluno a tomar consciência dos pressupostos que, à sua revelia, guiam seus julgamentos. E também ensiná-lo a perceber os valores subjacentes naquilo que ele ouve e vê nos meios de comunicação” (PCN 1998, Ética).

7.2 Justiça

“A orientação didática referente ao ensino e à aprendizagem do conceito de justiça é a mesma dos itens anteriores, dignidade e respeito mútuo: a escola deve ser uma sociedade justa. Deve-se salientar que, desde cedo, as crianças são muito sensíveis às expressões de justiça e injustiça, embora, até oito anos de idade em média, não saibam expressar verbalmente sua aceitação ou seu repúdio. Por interpretarem a legitimidade das normas como dependentes do prestígio ou do poder de quem as impõem, as crianças pequenas tendem a culpar a si mesmas por injustiças que se cometem contra elas: pensam que são elas as culpadas pela situação desfavorável em que a injustiça as coloca. A partir dos oito anos (sempre em média), começam a questionar as injustiças e a revoltar-se contra elas. Porém, como sempre, tal desenvolvimento não depende do simples fator tempo. Se elas forem sistematicamente submetidas a situações de autoritarismo, a mandamentos não explicados racionalmente ou arbitrários, tenderão a permanecer heterônomas. Pelo contrário, vivendo situações nas quais os critérios de justiça sejam aplicados, tomam consciência deles, assimilam-nos e os tornam seus. Nessas experiências de socialização, a convivência em grupos de crianças — sem a presença de adultos, em que as crianças são, de direito e de fato, iguais entre elas, devendo construir normas que garantam o respeito mútuo e façam valer os direitos de todas — representa rica aprendizagem que deve ser permitida e estimulada pela escola. Trazer à reflexão situações em que a igualdade se impõe como representante daquilo que é justo (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe: todos devem igualmente cumpri-las) e situações em que as condições diferenciadas de uns e outros determinam a equidade como representante daquilo que é justo (como, por exemplo, nas situações que envolvem turmas de idades diferentes para uma mesma atividade: nessas situações, o que se define para os menores e os maiores, em geral, não é igual em função das capacidades diferenciadas), é uma forma de a criança ampliar a noção de justiça que está construindo.

No que diz respeito ao convívio escolar entre o aluno, o professor e o ensino, alguns aspectos específicos devem ser salientados.

Em primeiro lugar, as normas referentes às condutas dos alunos e ao que deles se exigem em termos de aprendizagem devem ser claras e conhecidas dos alunos; e devem apresentar os deveres e os direitos desses alunos. Devem ser claras porque normas ambíguas impedem as pessoas de saber exatamente o que delas se espera e se cobra; e devem ser

conhecidas pelos mesmos motivos: é injusto cobrar alguém pelo que ignora ser seu dever. Todavia, é preciso lembrar que a simples exposição verbal (oral ou escrita) não é suficiente para que as normas sejam conhecidas e compreendidas: explicá-las e discuti-las com os alunos é condição necessária à sua boa assimilação. As normas de condutas não devem apenas falar dos deveres dos alunos: devem também esclarecê-los sobre seus direitos. Tal fato é essencial para que os alunos saibam exatamente quando estão sendo injustiçados e possam defender seus direitos.

Em segundo lugar, deve-se pensar nos critérios de avaliação. A avaliação escolar é uma forma de julgamento que deve ser justa. Para isso, deve-se ter certeza de que os instrumentos de avaliação realmente revelam a aprendizagem dos alunos. Além disso, para que a avaliação possa ser percebida como justa pelos alunos, é necessário que a escola, ao eleger os critérios de avaliação e seus indicadores, informe aos alunos quais são eles e explicita a razão de ser da avaliação.

Em terceiro lugar, deve-se pensar nas sanções. Evidentemente devem ser justas, punindo os culpados e não os inocentes (como não optar por castigar uma classe toda simplesmente porque não se conhece o autor de algum delito); devem ser proporcionais aos delitos (como não optar por sanções severas demais apenas para que sirvam de exemplo). As sanções mais justas, que mais promovem aprendizagem e desenvolvimento moral, são as chamadas “sanções por reciprocidade”: elas guardam alguma relação com a ação repreensível do aluno. Um exemplo geral: como punir as pessoas que picham paredes e monumentos? Colocando-as na prisão ou obrigando-as a limpar o que fizeram e até outras pichações? A segunda solução é a melhor: assim as pessoas tomam consciência das dimensões e conseqüências de seus atos. E reparam o que fizeram, restabelecendo o equilíbrio.

Finalmente, é preciso levar em conta aspectos da sensibilidade moral das crianças e dos adolescentes. Na verdade, são iguais às de um adulto.

Qualquer um se sente injustiçado se reparar que certas pessoas usufruem de privilégios. A mesma coisa vale para crianças ainda pequenas. Tanto que a expressão “queridinho do professor” é bem conhecida dos alunos (quem sabe até inventada, um dia, não se sabe onde — existe em vários idiomas —, por algum deles). A injustiça dessa forma de privilégio se faz sentir tanto nos excluídos quanto no próprio eleito. Os excluídos percebem bem a arbitrariedade que com eles é cometida — uma vez que, de direito, todos merecem o mesmo tratamento. E o eleito acaba por sofrer o desprezo de seus colegas, por achar-se excluído por eles. Acaba até tendo vergonha perante seus colegas da situação de destaque na qual o professor o colocou. Um filósofo do século XVIII, Kant, já escrevia que uma grande virtude da escola era justamente ser um lugar onde ninguém tem privilégios, apenas direitos.

Qualquer pessoa também se sente injustiçada se os outros não reconhecem sua competência, seu valor, seus esforços. Ora, o mesmo raciocínio vale para alunos de qualquer idade. Todos sofrem se sentem que os professores os desprezam, não apostam em sua capacidade de êxito, ignoram suas tentativas de aprender. E tais injustiças os levam, seja ao abandono da busca da aprendizagem, seja à revolta, seja aos dois juntos. E mais ainda: passa-lhes a ideia de que a justiça é impossível, mero sonho; afasta-os desse valor moral.

Também tendem a desprezar o valor justiça quando percebem que neles não se deposita confiança alguma. Desde bem pequenas, as crianças apreciam muito os sinais de confiança que os adultos lhes dão (quando mostram que acreditam nelas). E ficam tristes e infelizes quando incessantemente reparam sobre elas olhares suspeitosos, quando percebem que são, sem mais nem menos, consideradas desonestas, sem palavra, sem caráter. Sentem-se — e de fato são — injustiçadas nesse ambiente de suspeição. Para alguém ter e permanecer tendo confiança em si (elemento importante do respeito próprio), nada melhor do que sentir que os outros acreditam em sua palavra. Com a criança também é assim. Negar-lhe — de antemão — esse direito resulta em afastá-la do convívio social, privá-la da vontade de ser franca e respeitosa. É transformá-la em um ser cabisbaixo ou violento. Ela deve perceber que confiam nela e será cobrada no sentido de merecer tal crédito.

Em resumo, não privilegiar alunos, não desprezar suas competências e esforços, não considerá-los a priori desonestos e fingidos são atitudes necessárias ao desenvolvimento e legitimação do valor da justiça” (PCN 1998, Ética).

7.3 Diálogo

Coloca-se novamente o desenvolvimento da cooperação como elemento fundamental do ensino e da aprendizagem morais. De fato, para se cooperar efetivamente, é preciso saber ouvir e saber expressar-se. Em uma palavra, é preciso saber dialogar. O fato de as crianças se considerarem iguais entre si facilita tal aprendizado.

Todavia, a relação professor-aluno também tem fundamental importância. De um lado, quando fala aos alunos, o professor deve mostrar-se claro, objetivo. Sua fala não deve ser ambígua, mas o máximo possível transparente. De outro, deve exigir de seus alunos a conquista da mesma clareza, que não se contentem com expressões vagas que deixam muita margem de interpretação. O diálogo é uma arte que deve ser ensinada e cultivada.

Quanto ao desenvolvimento da atitude de valorização do diálogo para procurar esclarecer e, se possível, superar conflitos, é necessário que, cada vez que um conflito apareça, se empregue o diálogo para equacioná-lo e resolvê-lo. O valor atribuído ao diálogo está intimamente relacionado com os demais valores já abordados. Qualquer pessoa é digna de ser ouvida e de ouvir, portanto, de ser eleita como interlocutor, mesmo que suas opiniões sejam diferentes daquelas da maioria. O diálogo somente é possível quando as pessoas envolvidas se respeitam mutuamente. O objetivo do diálogo, em situações de conflito, é encontrar a solução justa, ou seja, evitar que se imponha a lei do mais forte, fazer com que os direitos de cada um sejam respeitados.

Nesse sentido, ele será um instrumento importante não apenas para que o aluno consiga esclarecer os conflitos e resolvê-los, mas também para que possa interagir com o professor e com os colegas e realizar aprendizagens (PCN 1998, Ética).

7.4 Solidariedade

A solidariedade está naturalmente relacionada com os outros valores até aqui abordados. Na verdade, todos eles estão interligados: trabalhando-se um, necessariamente trabalham-se os outros. A moral (e isto vale para todo domínio intelectual) não é uma somatória de regras e valores. Antes, é um sistema dentro do qual os diversos elementos estão inter-relacionados. Ao se enfatizar a dignidade do ser humano, realça-se a necessidade de se fazer justiça, de se respeitarem direitos, o que implica o respeito mútuo. Ao se falar de justiça, de direitos, fala-se de igualdade e, portanto, de dignidade. Ao se incentivar o respeito mútuo, incentiva-se o diálogo. E assim por diante. Não é diferente para a solidariedade: o ideal de dignidade do ser humano a move, o respeito mútuo a reforça, o senso de justiça lhe dá rumos, o diálogo a enriquece.

No que diz respeito ao convívio escolar, as orientações didáticas gerais também são as mesmas para a solidariedade e para os demais valores: a prática e a reflexão são essenciais. Portanto, em se tratando de solidariedade, deve-se levar os alunos a praticá-la e a pensar sobre ela em conjunto com os outros valores. Oportunidades não faltam, na escola e fora dela, para tal prática.

Em sala de aula, por exemplo, ao invés de incentivar a competição entre os alunos ou a sistemática comparação entre seus diversos desempenhos, é preferível fazer com que eles se ajudem mutuamente a ter sucesso nas suas aprendizagens: aquele que já sabe pode explicar àquele que ainda não sabe, aquele que não sabe deve poder sentir-se à vontade para pedir ajuda, para perguntar, sem temer a vergonha de ser sistematicamente comparado com os outros e colocado em posição de inferioridade. O aluno que apresenta dificuldades não deve ser zombado ou humilhado; antes, deve ser incentivado por todos.

Fora da sala de aula, é também possível fazer muitas coisas que reforcem a solidariedade, sentimento que toda criança, ainda pequena, tem na sua bagagem afetiva. Cada comunidade deve escolher quais as ações que os alunos de sua escola podem realizar para participar de forma solidária dos problemas existentes. Mas a solidariedade não deve ser apenas apresentada e incentivada como valor desejável: deve-se também instrumentalizar os alunos para que possam, de fato, traduzi-la em ações. Um belo exemplo pode ser dado no tema de Saúde. Alguém está passando mal ou teve um acidente. O mínimo sentimento de solidariedade exige que se o ajude. Porém, como fazer? O que fazer? Se for o caso, a quem chamar? Para onde transportar a pessoa? Sem esses conhecimentos básicos, a solidariedade fica apenas na intenção. Portanto, é imperativo que a escola instrumentalize seu aluno. No

exemplo dado, que lhe dê noções de primeiros socorros, conhecimentos sobre a rede de saúde (postos, hospitais, prontos-socorros, etc.). E essa atuação deve ser generalizada para outros conteúdos. Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania (PCN 1998, Ética).

8 Referências

ARAUJO, U. **Temas transversais, pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação**. São Paulo: Sammus, 2014.

ARAUJO, U; PUIG, J. M.; ARANTES, V. (Org.) **Educação e Valores**. São Paulo: Sammus, 2007.

AUDINO, A. **As transformações no capitalismo dos países centrais e a Revolução da Tecnologia da Informação**. 2007, 86f. Monografia (Curso de Graduação em Ciências Econômicas. Universidade Federal de Santa Catarina).

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 fevereiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BATISTA, N. C.; FLORES, M. L. R. (orgs.) **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na Porto Alegre**: Evangraf, 2016.

BORGES, A. C.; OLIVEIRA, E. C. B. B.; PEREIRA, E. F. B. B.; OLIVEIRA, M. D. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In: **Anais: Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento**, VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria do ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: 1998.

CAÇÃO, M. I. Trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo em processo de precarização. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO A. M. (Orgs.) **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Maceió: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

CASTRO, A. D. M.; GAUTHIER, L. S. Coordenação Pedagógica e Mediação Tecnológica: Interface na Perspectiva de uma Educação Inclusiva. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, Salvador: EDUFBA, 2009.

CARMO, R. B. A. Globalização e a exclusão social. **Sitientibus**, n. 43, p. 175-189, jul./dez. 2010.

COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Orgs). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COLL, C.; ANTONI, Z. et.al. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo. Ática. 1993.

DINIS, R. A gestão contextualizada do currículo: considerações sobre potencialidades e constrangimentos. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO A. M. (Orgs.) **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Maceió: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

DOLL, Jr. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, M. A. N. **Fundamentos éticos para a administração pública**. Dissertação (Pós Graduação em Direito, Área de Concentração em Direito do Estado, Universidade Federal do Paraná).

FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, L. T. S. A globalização econômica, o neoliberalismo e as transformações no mundo do trabalho. **Anais...2ª Jornada Internacional de Políticas Públicas** Universidade Federal do Maranhão. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. Brasília: Inep/MEC 2013.

JOHANN, J. R. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 112-149, Aug. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Fevereiro. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos Conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176. 2001.

LEIBIG, S. **Neuroeducação para educadores e Fundamentos**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

LEITE, S. A. S. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007&lng=en&nrm=iso. Acessado em 26 fevereiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300007>.

MATOS, A. M. O Currículo e seu Papel na Educação. **EDUCERE**. v.4, n.2, p.89-101, jul./dez., 2004.

MESQUITA, M. F. N. **Valores Humanos na Educação**: uma nova prática de sala de aula. São Paulo, Editora Gente, 2003.

MORGADO, J. Projecto curricular e Autonomia da Escola: Possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia y Educación**, v. 8, n. 10, p 335-344, 2004.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

MORIN, E. **Ética do gênero humano**, São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RADAELLI, T. M. Competências e habilidades na prática pedagógica: necessidades e possibilidades. **Revista Conversatio**, vol. 1, n. 1, p. 45-59. 2016.

RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. **Educação em direitos humanos e diversidade**: diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012.

SACRISTÃN, J. G. **A ética e o ensino de ética no Brasil**. São Paulo. Cortez, 1993.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÃN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, I. L. A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física. 2016. 299p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000, 222f. Tese (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

SOARES, H; PEREIRA, M. **O sentido da autonomia no processo de globalização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

SOUZA, A. L. **Educação em valores no contexto escola**: um estudo de caso. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

SOUZA NETO, S.; CARDOZO, A. Sckatelberg; SILVA, Delmar Benelli; RIBEIRO, Brenda do Prado; SILVA, Juliana de Souza; BRUM, Esther Vieira; CEREGATTO, Luciana; CESANA, Juliana; BENITES, Larissa Cerignoni; MOTTA, Adriana Ijano Maria Aparecida de Luca Moore. A escolha do magistério como profissão. In **Anais... IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. 2007 UNESP.

SASTRE, G; MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem emocional: gênero e Transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.