

WILSON FRANCISCO CORREIA

**ENSINO DE FILOSOFIA E O PROBLEMA DO ENDEREÇAMENTO
CURRICULAR DA ÉTICA NOS PCN: CONTROLE OU
DEMOCRACIA?**

TESE DE DOUTORADO

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

CAMPINAS

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Ensino de Filosofia e o Endereçamento de Ética nos PCN:

Controle ou Democracia?

Autor: Wilson Francisco Correia

Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Wilson Francisco Correia e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 05/06/2008

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

C817e	Correia, Wilson Francisco. Ensino de filosofia e o problema do endereçamento curricular da ética nos PCN : controle ou democracia? / Wilson Francisco Correia. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Ensino. 2. Filosofia. 3. Ética. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-096/BFE
-------	---

Título em inglês : Education of philosophy and the problem of the address of the ethics in the PCN: control or democracy?

Keywords : Education ; Philosophy ; Ethic ; National Parameters Curriculum

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)

Prof. Dr. Fernando Cordeiro

Profa. Dra. Lídia Maria Rodrigo

Profª. Drª. Aparecida Neri de Souza

Profª. Drª. Sandra Vidal Nogueira

Data da defesa: 05/ 06/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : wilfc2002@yahoo.com.br

*Dedico este trabalho ao meu pai,
José Martins Corrêa, e à minha mãe,
Maria dos Anjos de Jesus (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor-doutor Sílvio Gallo, pela gentileza da orientação, pela competência profissional e compreensão humana.

À Professora-doutora Lídia Maria Rodrigo, por avaliar este trabalho, juntamente com os outros membros da Comissão Julgadora, aos quais estendo a minha gratidão: Professor-doutor Fernando Cordeiro e Professoras-doutoras Aparecida Neri de Souza, Raquel Viviani Silveira, Regina Maria de Souza, Sandra Vidal Nogueira e Selva Guimarães Fonseca,

Aos meus professores e professoras que, com dedicação e empenho, souberam me mostrar o valor da busca do conhecimento, a importância da Filosofia para a educação escolar, o lugar do currículo na educação formal e a imprescindibilidade da ética para uma educação mais humana.

Obrigado, Priscila Corrêa, pela revisão do abstract.

Obrigado, Edna Costa, pelo auxílio sem o qual essa tese não seria possível.

Meu muito obrigado àqueles e àqueles que, desde 1993, freqüentaram e freqüentam minhas aulas como estudantes e que sempre me motivam a ir em frente.

Meu agradecimento especial à Francisca e à Lílian, as quais souberam me fazer ver que existem circunstâncias na vida em meio às quais uma única pessoa pode ser toda uma família para outra.

Meu muito obrigado a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, entre elas, Alda, Alexander, Alzino, André, Arthur, Cláudia, Cleuza, Denise, Dolores, Elis Regina, Gildenir, Maria da Penha, Maria José, Mayla, Mona, Odair, Orlando, Selva, Simone, Taís, Vera, na pessoa dos quais agradeço aos demais, cuja lista certamente não caberia neste espaço.

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANCF	Assembléia Nacional Constituinte Francesa
Apropuc	Associação dos Professores da PUC/SP
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anacfa	Avaliação Nacional para Crianças em Fase de Alfabetização
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
DIEB	Dicionário Interativo da Educação da Educação Brasileira
Bird	Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CMEPT	Conferência Mundial de Educação Para Todos
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América do Norte
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN1	Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 1
PCN8	Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 8
PDEPT	Plano Decenal de Educação Para Todos
PNLD	<i>Nacional do Livro Didático</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na Esfera Regional
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

LISTA DE DIAGRAMAS E TABELAS

Número	Legenda	Página
1	Modo de Endereçamento Curricular	18
2	Propostas e Respostas da CMEPT	44
3	Endereçamento e Recepção do Currículo dos PCN	80
4	Níveis e Estágios Morais de Kohlberg	92

RESUMO

A presente pesquisa, inspirada no conceito de modo de endereçamento, analisa o currículo da ética como Tema Transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais e busca respostas para as perguntas: o que esse currículo “pensa” que é? Quem ele “pensa” que seu alvo é? Esse currículo é uma inovação curricular? O percurso metodológico da pesquisa teórico-qualitativa circunscreve o objeto desta investigação ao âmbito das políticas curriculares públicas e o aborda mediante o emprego da análise de conteúdo. Com base nos resultados conceituais colhidos neste estudo, parece plausível o entendimento de que o alvo do currículo da ética dos PCN é o estudante de quem espera que seja cidadão, trabalhador e consumidor moralizado, disciplinado, controlado e útil à e na sociedade administrada e de mercado. Dessa maneira, torna-se prudente não caracterizar esse currículo como uma inovação curricular, uma vez que se fundamenta em pressupostos escolanovistas e tecnicistas das Pedagogias Liberais, surgidas no início e ao longo do século XX com o matiz justificador do *ethos* autoritário, excludente, injusto e desigual do sistema capitalista. Essa compreensão se torna tão plausível quanto a tese de que o sentido de um currículo depende de sua articulação com as dimensões macro, meso e micro da realidade vivida e com os aspectos econômicos, culturais, políticos e ideológicos do modelo societário em que se insere, uma vez que o currículo é um campo de relações de poder, as quais determinam o índice de acertos, ou erros, nos quais uma mensagem curricular pode incorrer. O que é feito com um currículo se torna mais significativo para a educação escolar do que aquilo que ele “pensa” ser e do que aquilo que ele “pensa” que seus destinatários são. Interessa, então, o modo como estudante e professor lidam com seus mecanismos de controle e disciplinamento curriculares, objetivando viabilizarem estilos existenciais que vão ao encontro de mais justiça sistêmica, mais liberdade fática e mais democracia real.

Palavras-chaves: Ensino; Filosofia; Currículo; Endereçamento; Ética, PCN

ABSTRACT

This research, inspired by the concept of how to address, analyzes the curriculum of ethics as a Transversal Subject of the *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (National Curricular Parameters)* and seeks answers to the following questions: what the curriculum "thinks" it is? Who it "believes" that its target is? This curriculum is a curricular innovation? The methodological route of that theoretical-qualitative research limited its object within the framework of public policies of curriculum focusing on the analysis of its content. Based on the results collected in this conceptual study, it seems plausible to understand that the target of the curriculum of ethics of PCN is the student who is expected to become a citizen, an employee and a moralized consumer, disciplined, controlled and useful to the administered society and market. Thus, it is prudent not to characterize this as a curricular innovation, since it is based on assumptions of Liberal Pedagogies with characteristics of the New School Pedagogy and of Technicism, which emerged at the beginning and throughout the twentieth century with the hue that justifies the authoritative ethos of the exclusionary, unfair and uneven capitalist system. This understanding is as likely as the thesis that the purpose of a curriculum depends on its connection with the macro, meso and micro dimensions of the reality experienced in economic, cultural, political and ideological aspects of the model of society of which it is part. Once the curriculum is a field of power relations, which determines the rate of successes, or mistakes, in which a curricular message may incur. What is done with a curriculum becomes more significant for the school than what it "thinks" being in what it "thinks" that the recipients are. What matters, then, is how students and teachers deal with its mechanisms of control and curricular disciplinarian, aiming to make possible existential styles of more systemic justice, more freedom and more real democracy.

Keywords: Education; Philosophy; Curriculum; Ways to address; Ethics, PCN

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
EPÍGRAFE.....	vi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUÇÃO.....	13
1 AS REFORMAS DOS ANOS 1990: INSTÂNCIAS CONTEXTUAIS.....	23
1.1 O CONTEXTO MACRO: A GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA.....	31
1.2 O CONTEXTO MESO: MARCOS LEGAIS EM UM BRASIL EM TRANSIÇÃO.....	40
1.3 O CONTEXTO MICRO: COMPREENDENDO A ESCOLA VIA CURRÍCULO.....	47
2 O ENDEREÇAMENTO DA FILOSOFIA: A ÉTICA NOS PCN.....	58
2.1 PCN: OFICIALIDADE, CONCEITO E FINALIDADE.....	68
2.2.1 A oficialidade.....	68
2.2.1.1 O emissor, pelo viés de seus interesses.....	70
2.2.1.2 O meio: os livros e a escrita.....	72
2.2.2 O conceito.....	73
2.2.2.1 Sobre a mensagem curricular.....	77
2.2.3 A finalidade.....	94
2.2.3.1 Os receptores.....	101
3 O ENDEREÇAMENTO DA ÉTICA: ENTRE O CONTROLE E A DEMOCRACIA.....	105
3.1 EM BUSCA DAS RAÍZES DO CURRÍCULO DA ÉTICA DOS PCN.....	112
3.2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DA ÉTICA DOS PCN.....	120
3.3 ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTROLE OU DEMOCRACIA?.....	130
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	141
BIBLIOGRAFIA.....	144
ANEXOS: EXCERTOS DO PCN1 E DO PCN8.....	163

INTRODUÇÃO

Cursei¹ licenciatura em Filosofia entre 1989 e 1992. Nessa graduação desenvolvi algumas atividades de Estágio Supervisionado ao longo de dois semestres letivos. Durante a realização desse programa, em um colégio estadual e em uma Escola Técnica Federal interessei-me pela docência, pelo percurso da carreira acadêmica e pela Filosofia da Educação.

Um aprendizado que obtive nesse período foi o de que a docência exigiria de mim um elenco de domínios implicados nos saberes de que falam Tardif & Raimond (2000), importantes à consolidação do domínio da “transposição didática”, vital à significativa comunicação docente nos processos de ensino-aprendizagem, como me inspira Chevallard (1998).

Parte da motivação que senti para cursar Psicopedagogia em nível de especialização e, em seguida, o mestrado em Educação, nasceu dessas primeiras aprendizagens do ofício de ensinar. Assim, entrei para o programa *stricto sensu* com um

¹ Parece-me discutível a crença de que a indeterminação autoral garante que o sujeito neutro capte a verdade objetiva. Por isso, ao longo desta tese, emprego a primeira pessoa. Se o testemunho do sujeito que investiga não é relevante em um trabalho como este, o que mais poderá ser? Como assinala Colucci: “Para além de um texto de tese, o que se escreve é um autor. Ou seja, sob um certo ponto de vista, pode-se dizer que o resultado do transcurso da pós-graduação é a passagem pelo processo de autorização que se desenrola no tempo em que se desenvolve a escrita que ousa” (COLUCCI, 2004, p. 172).

projeto de estudo sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)², o que me fez prestar atenção na literatura especializada em currículo. Desse modo, consolidava-se, no âmbito da Filosofia da Educação, meu interesse pelos estudos curriculares, com ênfase no ensino de Filosofia e foco específico em ética.

Durante a pesquisa de mestrado, pude acurar a percepção de que a educação, a escola e o currículo podem ser mais bem compreendidos se a investigação científica os articular às dimensões estruturais da sociedade, preponderantemente às esferas econômica, política e cultural³. Sem o esforço com vistas ao deslindamento das influências desses fatores nas decisões e ações curriculares, parece-me mais complicado o entendimento crítico sobre a especificidade da educação escolar.

A percepção de que as práticas curriculares concorrem para a formação de sujeitos, subjetividades e identidades individuais e sociais sugeriu-me como relevante o estudo do endereçamento curricular, tema que trago para a atual tese doutorado, sob o título *Ensino de Filosofia e o Problema do Endereçamento da Ética nos PCN: Controle ou Democracia?* Com este estudo busco amadurecer minha formação acadêmico-intelectual e ampliar minha experiência em pesquisa no campo da Filosofia da Educação.

Considerando essa disposição, este trabalho investiga os PCN e busca compreender se, de fato, esses documentos inovam no que respeita à cidadania curricular do saber filosófico ao propor o ensino da ética como tema transversal. De um modo ou de outro, o *o que*, o *porquê* e o *para que/quem* desse tema carecem de evidenciação.

Ocorre que o currículo dos PCN do ensino fundamental é fruto das reformas educacionais dos anos 90, o qual, segundo Silva (2001), ao privilegiar as dimensões

² Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN ou *Parâmetros* são empregados neste relatório como sinônimos plenos.

³ Uma discussão sobre a escola e essas dimensões econômica, política e cultural que a “atravessa” pode ser encontrada em Romanelli (1998), a qual lembro aqui para tentar observá-la no decorrer da presente tese.

sociais e políticas da educação para a cidadania, deixa um vazio que seria adequadamente preenchido pela ênfase *ontológica*, dada a anterioridade dessa dimensão em relação à *sociabilidade*. Será mesmo?

Quanto à metodologia, busquei amparo em André, que, ao estudar a prática da pesquisa e ao citar critérios como os de validade, fidedignidade e generalização, apresenta outros elementos de interesse para a investigação educacional, entre os quais, o planejamento, a colheita⁴ dos dados, a sistematização, o controle, a análise, a plausibilidade, a credibilidade, a triangulação de métodos e a validação pelos pares.

Segundo ela, para arrematar a tarefa, o pesquisador deve elaborar um relatório que descreva claramente os resultados alcançados. Ademais, afirma a autora: “creio que há alguns pontos básicos a serem observados em qualquer tipo de estudo e outros mais específicos aos tipos [particulares] de pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p. 57-58).

Tendo presentes algumas dessas indicações, situo os PCN no âmbito das políticas públicas para a educação, uma vez que, como afirma Santiago, “os PCN pretendem ser *‘um referencial comum para a educação escolar no Brasil’*, tendo em vista uma formação de qualidade, e assumem a feição de política pública” (SANTIAGO, 2000, p. 1), asserção corroborada pelos PCN quando apresentam a tese de que a proposta curricular que assumem

... estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como 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

⁴ Prefiro o termo “colheita” em lugar de “coleta”. O primeiro significa “ato de recolher” (PRIBERAM, 2008, *on-line*). O segundo tem um sentido recorrente de “Recolhimento de donativos para obras pias ou beneficentes: fazer coleta para a construção do templo. / O montante levantado: a coleta foi abundante. / Recolhimento, reunião de dados, de informações. / Liturgia cat. Oração que, na missa, precede a epístola” (WORKPÉDIA, 2008, *on-line*).

de professores (BRASIL, PCN1⁵, 1997, p. 36).

Segundo Dagnino e outros, existem sete possibilidades de estudos quando se trata de pesquisa sobre política, a saber: “estudo de conteúdo das políticas”, “estudo da elaboração das políticas”, “estudo do resultado das políticas”, “avaliação de políticas”, “informação para elaboração de políticas”, “defesa do processo de elaboração da política” e “defesa de políticas” (DAGNINO & OUTROS, 2002, p. 29).

À primeira vista, parece haver pertinência do objeto desta investigação à tipologia “estudo de conteúdo das políticas”. Porém, as implicações específicas que ela acarreta não se referem à análise descritiva e explicativa da “gênese” e desenvolvimento de políticas para “determinar como elas surgiram, como foram implementadas e quais os seus resultados”, como parece ser o caso dos objetivos do “estudo de conteúdo das políticas”. Só ligeiramente essas finalidades dizem respeito à presente investigação.

Assim, parto do entendimento de que, na textualidade dos PCN, o currículo é pensado e endereçado (é um currículo “para”...) visando ao atendimento de múltiplos interesses, cujo discurso pode ser estudado visando à construção do seu sentido. Então, inspirado na análise de conteúdo, parece-me plausível vinculá-lo ao “estudo de conteúdo das políticas”, mas especificando-o como análise de política curricular inserida no contexto do sistema da educação nacional brasileiro.

Nesse sentido, vale lembrar Foucault, para quem, em escala ampla, o “sistema de educação” é “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Talvez por essa razão, “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 44-53). No caso

⁵ Adoto a forma “PCN1” para designar o volume número um dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento introdutório aos dez volumes que compõem os *Parâmetros*. Idêntico critério é adotado para o “PCN8”, que registra a *Introdução aos Temas Transversais e ao Tema Ética*.

desta tese, o discurso implica atenção às figuras do emissor, do meio, da mensagem e do receptor, que é múltiplo por envolver os sujeitos da prática educativa e os de seu entorno humano e social.

A tarefa então é a de investigar a maneira política sob a qual esse documento é endereçado pelas instâncias oficiais do sistema nacional de educação, atentando para ele como manifestação polissêmica cuja compreensibilidade dos pressupostos de base deve ser almejada, inclusive na articulação texto-contexto das instâncias macro, meso e micro a ele relacionadas, tais quais cenários em que se processa o engendramento desse currículo, além da oficialidade, utilizada por forças políticas hegemônicas para torná-lo prescrito na esfera da educação básica brasileira.

Nesse sentido, se não existe ato legal específico que oficializa os PCN, eles desdobram leis gerais da educação nacional, como registra a citação a seguir:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular (...) ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental (...). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. (...) Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, PCN1, 1997, p. 15-16).

Desse modo, a inspiração metodológica específica na análise de conteúdo para buscar a compreensão dessa política curricular parece relevante. A análise de conteúdo consiste em procedimentos de descrição que permitam, entre outras coisas, a

“inferência de conhecimentos relativos às condições” de destinação e recepção, como uma prática a ser “reinventada a cada momento” (BARDIN, 1994, p. 31-42). No caso desta tese, essa metodologia auxiliar é posta a serviço do instrumento principal de análise que é o conceito de “endereçoamento”.

“Endereçoamento” é um conceito originário dos estudos de cinema. Ellsworth o delineia como “um termo que tem um enorme peso teórico e político” e que se resume na seguinte pergunta: “quem este filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p. 11), cuja gênese se deu por volta dos anos 60, o qual, empregado no campo da educação, conduz aos seguintes problemas:

O que pode um professor fazer com o espaço momentoso e volátil da diferença ou “desajuste” entre, de um lado, quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser e, de outro, a forma como os estudantes realmente usam o endereçoamento de um currículo para constituírem a si próprios e para agir sobre a história e na história? Como os professores podem tirar vantagem do fato de que todos os modos de endereçoamento ‘erram’ seus públicos de uma forma ou outra, utilizando isso de forma interessante e criativa? (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

Pelo fato de fazer emergir essas questões, Ellsworth compreende que não levar em conta o poder indeterminado dos *modos de endereçoamento* empobrece os professores, e, por extensão, posso afirmar, a compreensão do currículo, do ensino, da aprendizagem, do processo identitário e da formação de subjetividades e de modelos de sociedade e ser humano implicados no discurso curricular.

Em uma ilustração, a representação do estudo dos PCN mediante o emprego do conceito de “endereçoamento” pode ser concebido como segue.

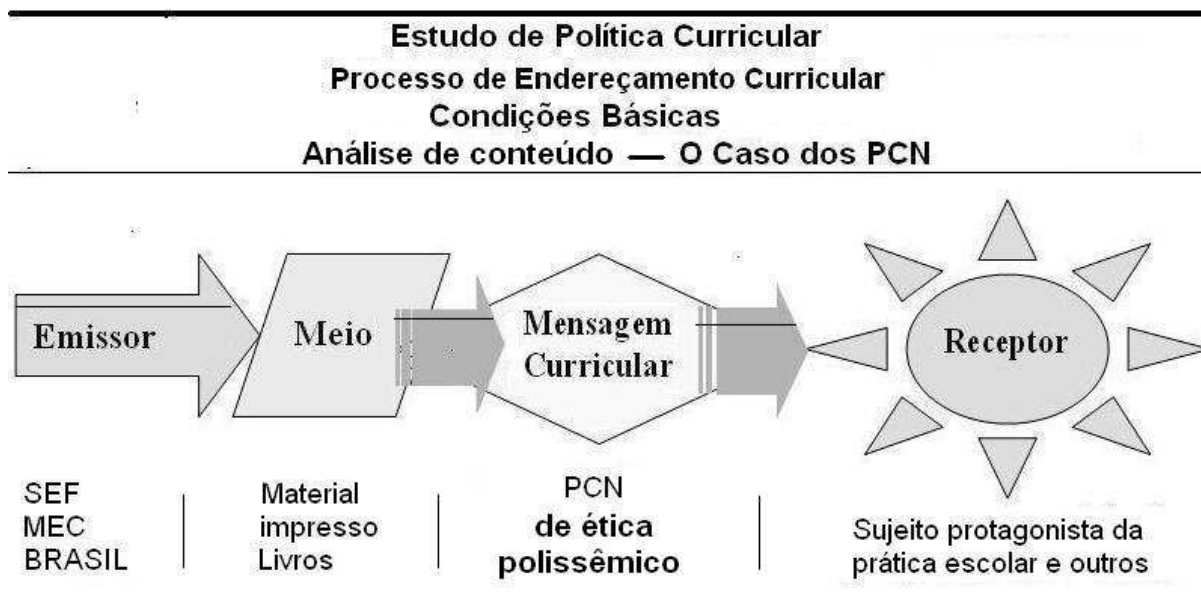


Diagrama 1: Modo de Endereçamento Curricular

No entanto, o currículo em análise não é aqui concebido como algo dado, mas como obra em processo dinâmico. Por isso, a plausível idéia de *obra em processo* para caracterizar o currículo, passível de prescrição universal (FORQUIN, 2000) e veículo de informações, conhecimentos, saberes, valores, símbolos e princípios, talvez seja analisado a contento simultaneamente ao ato de investigar o incessante *vir-a-ser* do contexto sociocultural em que ele se insere com suas singularidades, diferenças e especificidades, pois é em meio a essas interveniências que um currículo é concebido, endereçado, pode vir a ser oficializado, operacionalizado pelos sujeitos da prática escolar, ser contestado ou motivar a elaboração de outro currículo que lhe seja substituto (MOREIRA & SILVA, 1994).

Nesse movimento, o currículo inclui, exclui, contém filosofia, ideologia, intencionalidade educacional (SANTOMÉ, 1996) e surge prenhe de pressupostos filosóficos, fato que leva à seguinte indagação: não é intrigante uma prescrição curricular que exclua ou trate conteúdos filosóficos como algo de somenos e que chegue a preterir a Filosofia em nome de outra matriz gnosiológica, como parece ser o caso dos

PCN?⁶ A quem é endereçado um currículo assim concebido? O que seus receptores podem fazer com ele, se é que farão alguma coisa com ele?

No âmbito da oficialidade, segundo Costa, a Filosofia no Brasil caracteriza-se pela presença curricular “vacilante” e “instável”⁷, sempre utilizada como “instrumento ideológico” e regularmente exilada do currículo escolar. Apresentada como saber “dirigido às elites”, com caráter “acessório” e “propedêutico”, a Filosofia tem sido decantada como “supersaber”, mas transformada em “saber de segunda ordem” nas atividades reais das salas de aula (COSTA, 1992).

Na esteira desse entendimento, um estudo que mapeia a questão da presença da Filosofia nos currículos brasileiros é o de Alves (2002), para quem, do período colonial até à República, a Filosofia contou com uma “presença” curricular “garantida” no sistema educacional brasileiro; da Primeira República ao golpe militar de 1964, ela desfrutou de uma “presença indefinida”; durante o período ditatorial do período pós-1964, o que se pode constatar é que a Filosofia teve uma “ausência definida”; no período de redemocratização brasileiro, no pós-1980, ela contou com uma “presença controlada”. Atualmente, para complementar essa caracterização, por força do Parecer 038/2006, a Filosofia encontra-se, ao menos no ensino médio, legalmente assegurada (BRASIL, 2006). Em todo caso, porém, ao longo da história do sistema educacional brasileiro, a cidadania curricular dos saberes filosóficos na educação básica nunca foi plenamente estável, mais ainda se a compararmos com outras disciplinas da educação escolar.

Exemplo disso é o caso de *Educação Moral e Cívica*, vigente no sistema nacional de ensino brasileiro entre 1964 e 1985, período em que as escolas abrigaram essa disciplina na educação ginásial e que se estendia ao então 2º Grau sob nome de

⁶ Vista mais detidamente, ética nos PCN parece ser mais uma ética psicologizante do que filosófica.

⁷ Após “idas” e “vindas”, pelo menos no nível médio da educação básica brasileira, a Filosofia logrou caráter de disciplina obrigatória no Parecer 038/2006, de 07 de julho de 2006, emitido pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, o qual foi homologado por meio de Despacho do Ministro da Educação no *Diário Oficial da União* em 14 de agosto de 2006. No ensino fundamental, no entanto, a Filosofia segue como “Tema Transversal”.

Organização Social e Política Brasileira. No ensino superior, ela apareceu como *Estudos de Problemas Brasileiros*.

Essas disciplinas tiveram o propósito de alijar do currículo da educação formal qualquer conteúdo voltado para a atividade de pensar, problematizar a realidade e produzir entendimento crítico sobre o momento histórico pelo qual a sociedade brasileira estava passando⁸, finalidades para as quais os conteúdos filosóficos poderiam ter contribuído (FONSECA, 1995).

Por isso, apurando os questionamentos motivadores desta pesquisa, cumpre indagar: a ética como tema transversal inserida nos PCN é uma inovação curricular? Como o estudante e o professor podem lidar com esse currículo e usá-lo criativamente para se constituírem a si próprios como sujeitos atuantes na sociedade e na história? Uma vez que os modos de endereçamento curricular erram seus alvos, como colocá-lo em ação?

As fontes das possíveis respostas para essas indagações são os próprios PCN (BRASIL, 1997): o volume oito, que apresenta os Temas Transversais e a Ética, e o volume um, que traz a introdução geral aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o qual também foi selecionado para análise.

Articulados com a literatura especializada, ambos os documentos nomeados no parágrafo anterior se tornam necessários à compreensão das intenções curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mais detalhadamente, esse material se configura como segue, tendo em vista sua articulação específica ou mais aproximada do processo de endereçamento, empregado na presente investigação.

⁸ Sobre a situação da Filosofia durante o regime militar, ver Abreu & Inácio Filho (2006).

MATERIAL DE ANÁLISE SELECIONADO DO PCN1 E DO PCN8⁹

A OFICIALIDADE DOS PCN

- 1 – Ao professor, PCN1, p. 6.
- 2 – Apresentação, PCN1, p. 9-10.
- 3 – Apresentação, PCN8, p. 15

ASPECTOS CONCEITUAIS DOS PCN

- 4 – O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN1, p. 13-14.
- 5 – Breve histórico, PCN1, p. 14-16
- 6 – O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN1, p. 17.
- 7 – Introdução, PCN8, p. 19-23
- 8 – Justificativa, PCN8, p. 25-27
- 9 – Os temas transversais, PCN8, p. 29-30
- 10 – Critérios para a eleição dos temas transversais, PCN8, p. 30-31.
- 11 – Apresentação do Tema Transversal Ética, PCN8, p. 65.
- 12 – Importância do tema, PCN8, p. 69-73.
- 13 – Ética e currículo, PCN8, p. 89-92.
- 14 – Transversalidade, PCN8, p. 93-94.
- 15 – Conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos, PCN8, p. 101-113.

TELEOLOGIA CURRICULAR DOS PCN

- 16 – Objetivos, PCN1, p. 67-71
- 17 – Objetivos gerais do ensino fundamental, PCN8, p. 7-8.
- 18 – Objetivos gerais de ética para o ensino fundamental, PCN8, p. 97-98.
- 19 – Critérios de avaliação, PCN8, p. 115-117.

Em termos de objetivo geral, o enfoque no endereçamento visa a analisar a educação ética prescrita nos PCN com base na necessidade de explicar questões sobre quem esse currículo “pensa” que é e quem ele “pensa” que são e podem vir a ser o estudante e outros protagonistas da educação escolar básica.

Especificamente, esta investigação enfoca o modelo societário subjacente aos PCN escolhidos, quem são os sujeitos da educação escolar que eles concebem, a quem é destinada a ética que nele é curriculizada e se esse currículo visa ao controle ou à democratização das relações de poder na escola e na sociedade brasileiras.

⁹ Circulou no meio educacional uma versão preliminar dos PCN em 1995. Em 1997 já tínhamos uma versão oficial a qual priorizo aqui por ser a primeira a vir à luz na condição de currículo oficializado para o ensino fundamental. Em 1998, saiu uma versão revisada dos PCN, que, ao que parece, encontra-se disponível atualmente ao acesso pelos professores na página do MEC na internet.

Quanto à organização, esta tese se estrutura da seguinte maneira:

No *Capítulo Um*, na seqüência desta *Introdução*, abordo os contextos macro, meso e micro das reformas educacionais ocorridas ao longo dos anos 90. À primeira vista, esse debate parece superado, uma vez que ao longo dos anos noventistas do século passado ele foi bastante explorado. Contudo, creio que uma providência principal que a metodologia desta pesquisa requer é a consideração contextualizada às condições históricas, econômicas, culturais, políticas e ideológicas sob as quais o currículo em análise foi endereçado.

Assim, não há como se referir ao modelo de currículo vigente atualmente no ensino fundamental brasileiro sem fazer referência ao contexto de sua gênese, ocorrida em meio a fatos como o fim da Guerra Fria, hegemonização do ideário neoliberal e potencialização da globalização ou mundialização econômica. Esses fatos apresentam correlações com as reformas educacionais referenciadas e atravessam a concepção de política curricular que ora é tomada como objeto de estudo, razão pela qual exige essa “vista de olhos” ao “longe” e ao “panorâmico” para se compreender melhor aquilo que é mais “próximo” e “específico”.

No *Capítulo Dois* abordo o endereçamento da ética no PCN8, auxiliado pelo PCN1, e o faço na perspectiva de sua *oficialidade*, *conceito de currículo* e *finalidades*, atentando para os papéis que emissor, meio, mensagem e receptor desempenham no processo de concepção e de endereçamento desse currículo “para” o sistema nacional de ensino e “para” os sujeitos concretos da prática escolar.

No *Capítulo Três* procedo à análise dos resultados obtidos nos momentos anteriores, por meio de questionamentos de natureza epistemológica, pedagógica, sociológica, econômica, política e ideológica do currículo da ética como tema transversal, entre outros. Na seqüência do terceiro capítulo aparecem a *Bibliografia* e os *Anexos*, que consistem na compilação do material de análise utilizado ao longo desta pesquisa.

1 AS REFORMAS DOS ANOS 1990: INSTÂNCIAS CONTEXTUAIS

No final do século passado e no início deste milênio assistimos às reformas educacionais levadas a cabo em diversas partes do mundo, promovidas de modo a fazerem frente às transformações histórico-sociais que varriam regiões inteiras de diversas partes do mundo. O Brasil não ficou de fora desse movimento.

As reformas educacionais daquele período possibilitaram a revisão e mesmo a proposição e a criação da legislação educacional vigente entre nós, os programas de formação docente, de avaliação de materiais didáticos e institucionais pertinentes a esses processos, motivados pela promulgação de um novo programa curricular em nível nacional para a nação brasileira.

No bojo dessas mudanças, desde então se tornou possível o emprego mais acentuado de expressões relativas ao campo da escolarização, tais como “interdisciplinaridade”, “transversalidade”, “ciclos de formação”, “temas transversais”, “reforma curricular” e assemelhados. Uma sigla amplamente divulgada é PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), a qual nomeia os documentos que, publicados sob os auspícios estatais, consolidam as reformas do currículo da *Educação Básica* brasileira, que, segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), inclui a *Educação Infantil* (creches e pré-escolas), o *Ensino Fundamental* e *Médio*, entre outras

modalidades de educação escolar (BRASIL, 1996e).

Ao nível *programático*, pois no *pragmático* ainda parece não haver indicativos sobre o assunto, os PCN introduziram mudanças curriculares significativas no sistema de ensino, sobretudo ao articular currículo disciplinar e áreas, ciclos e séries, conteúdos clássicos e temas transversais, cujo estudo pode contribuir para a compreensão de porque ética foi curriculizada como tema transversal, e não como disciplina ou área para a escolarização que se estende da quinta à oitava série.

O entendimento dos porquês dessas reformas pode ser tentado por meio do estudo do cenário em que elas se deram em contextos¹⁰ vistos nos níveis:

- a) *macro* (histórico-ideológico), referente ao processo de globalização econômica, política e cultural, que ensejou mudanças na educação escolar;
- b) *meso* (legislativo-nacional), relativo ao cenário brasileiro, por meio dos marcos legais, os quais consolidaram as reformas requeridas pelo processo de mundialização econômica; e,
- c) *micro* (escolar-curricular), o território próprio da escola, do currículo e dos saberes curriculares, vistos como socialmente referenciados.

Desse modo, o objetivo desta primeira parte da pesquisa é o de elaborar um estudo que revise, descritiva e analiticamente, esses níveis contextuais referentes às reformas na educação escolar, iniciadas nos anos 90, e que alcançam o início do presente século, fazendo notar as implicações concomitantes e ulteriores que acarretaram e acarretam para a escolarização.

A opção pela análise das instâncias *macro*, *meso* e *micro* se justifica porque

¹⁰ Inspiro-me, aqui, no trabalho de Souza (1999), o qual propõe a categoria chamada "cenários", ao lado das de "acontecimentos", "atores", "relação de forças" e "articulação (relação) entre 'estrutura' e 'conjuntura'", como caminho para a análise de conjuntura. Por isso, "cenários", "instâncias" e "contextos" mantêm relação de sinonímia nesta tese e se estendem conceitualmente até onde se faz necessária a elucidação panorâmica das componentes históricas e mundividentes que se relacionam com o endereçamento curricular de ética nos PCN, visando à prática pedagógica.

uma proposta curricular não surge fora dos contextos de exercícios de poder, e é como instância de exercício de poder que cada uma delas é aqui entendida e empregada.

A rigor, instâncias *macro*, *meso* e *micro* não existem em si, nem subsistem como entes autoplasmados e independentes do mundo humano, mas, sim, como produtos das relações travadas pelos sujeitos históricos e sociais que constroem compreensões, pensam, refletem, decidem e agem de modo a fazerem com que seu agir tenha alcance em tais esferas. Assim, instância corresponde a campo de julgamentos, decisões e ações, realizadas para atenderem a certos conjuntos de interesses de seus agentes, destacadamente os de disciplinamento e controle.

Além disso, essa noção implica o entendimento de que é das relações de poder que nascem documentos legais como os PCN, os quais resultaram em um currículo prescrito para parte da educação básica brasileira, o qual implica, além da dimensão jurídica, aspectos epistemológicos e ideológicos relacionados a questões econômicas, culturais e políticas¹¹. Dessa maneira, analisar os conteúdos das reformas em pauta torna-se um caminho possivelmente fecundo para se compreender no que consiste o exercício do poder e a mobilização de determinados saberes e seus efeitos no processo de endereçamento curricular, bem como na vida prática. Por isso, os PCN são tomados aqui como “campo documental”, o qual tem no processo de destinação do respectivo currículo o eixo privilegiado de análise.

Se o currículo nasce “das” e entre “as” relações de poder, invariavelmente articuladas a saberes diversos, e se os modos de exercício do poder têm a ver com interdependências multifacetadas, parece justificada a opção pelas análises das instâncias anteriormente escolhidas. Assim, é feita a tentativa de resguardar o entendimento de que a lógica da globalização, articulada com o neoliberalismo, faz-se subjacente à política curricular das reformas dos anos 90 e deve ser enfocada em sua complexidade multidimensional, tendo no eixo que aglutina poder-saber-verdade

¹¹ O currículo não é neutro. Ele implica estratégias de governo e regulação (GOODSON, 1991; APPLE, 1997; MOREIRA, 1996; SILVA, 1996).

(FOUCAULT, 1987) o seu fio condutor. Não se trata, pois, de atribuir centralidade só à economia, ou unicamente à cultura, ou, ainda, apenas à política.

Ocorre que o jogo do poder que mobiliza recursos diversos na elaboração e endereçamento de um currículo apresenta os sentidos *vertical*, do endereçamento curricular de cima para baixo, e a inevitável destinação curricular *horizontal*, das relações ao nível das práticas escolares.

A *verticalização* pode ser compreendida como um grande expediente de poder em nível estatal e institucional. A *horizontalização* curricular tem a ver, primariamente, com as múltiplas relações de poder ao nível da ação dos atores e sujeitos da prática da educação escolar. Porém, quando o objeto de estudo é um documento curricular legal, parece possível a noção de que seu endereçamento pela via jurídica torna-se logicamente prioritária à análise na perspectiva da verticalização, não desmerecendo sua interdependência com aspectos epistemológicos, éticos e ideológicos. Claro que essa análise pressupõe a horizontalização do currículo, vendo-a de maneira inter-relacionada às dimensões da verticalização anteriormente registradas.

Esse parece ser o caso nesta tese, em que a análise de um documento curricular já incita à referência às instâncias globais e a contextualizações nos níveis meso e micro. Essa análise multifocal aqui proposta tem como pressuposto a tese de que não se trata de privilegiar a macropolítica ou a micropolítica, estritamente falando, cada uma isoladamente, mas, sim, de concebê-las interdependentemente, pois a coerência analítica exige o reconhecimento do micro implicado no macro e do macro que se imiscui no micro.

Metaforicamente falando, como assinalava uma professora¹² no mestrado que cursei, trata-se de ver o “sininho”, mas, também, de ver o “tigre” em cujo pescoço ele está pendurado. Nesse sentido, a política de currículo é tanto micro quanto meso e

¹² Trata-se da professora Selva Guimarães Fonseca, em aulas ministradas entre 2000 e 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

macro; é tanto econômica quanto cultural e política, tanto epistêmica quanto pedagógica, valorativa e ideológica, motivo pelo qual a análise aqui proposta é multifocal e, por excelência, contextual.

Face às críticas à atitude de tomar como natural o determinismo econômico das reformas, encontradas a miúdo na literatura especializada¹³, cumpre dizer que o econômico emerge nas análises das reformas e em seus documentos, no caso desta tese, nos PCN, não por diletantismo do pesquisador, mas porque a sua visibilidade no processo é que é ostensiva. Não se trata, então, de tomar como base um “determinismo” em sua singularidade (só o econômico, só o cultural, só o político), mas de considerar esses aspectos em relação de complementaridade, fenômeno que faz um currículo se tornar documento legal, oficial, endereçado de um modo, e não de outro. No fundo, o que determina um currículo é o ser humano com suas práticas complexas, em vários níveis e múltiplas dimensões.

O argumento a favor de práticas transculturais como doadoras de currículos nacionais me parece digna de criticidade, tanto quanto merece análise crítica a idéia de que a globalização é para todo mundo. Assim, se a globalização impacta o local sem transformá-lo, como vez ou outra é dito no meio acadêmico, também as práticas *inter* e *transculturais* não estão ao alcance de todos. Se é que elas existem, as pesquisas têm evidenciado (KRUPPA, 2001) que ocorrem justamente em instâncias que, sem negarem o micro, alcançam o meso e o macro, sob o comando dos estados nacionais que coordenam variados interesses para que elas se passem por válidas no campo educacional, como parece ser o caso dos PCN, cujo endereçamento resulta da importação de uma experiência espanhola de política curricular pública.

De outro modo, falar de cultura como algo divorciado da economia e da política é tomar a posição parcial de quem deixa de considerar a cultura como produto humano, como obra social e histórica. Assim, falar de fluxos globais de mídia, étnicos,

¹³ Referenciada, por exemplo, por Barreto (2006).

financeiros e tecnológicos como fenômenos subsistentes, não notando as implicações que para eles depreendem da política, da cultura e da economia, pode ser uma atitude que acarrete o risco da parcialidade de ver a realidade pelos seus efeitos, e menos pelas suas condições de possibilidades objetivas e subjetivas, nem sempre orquestradas pelo Estado, mas, justamente, por instâncias de poder ancoradas no econômico e em visões culturais e políticas que consubstanciam a elaboração de uma ideologia correspondente¹⁴.

Uma perspectiva possível para amparar a análise dessas relações de poder e de suas respectivas justificativas e modos de materialização no âmbito curricular, o qual formaliza práticas relacionais diversas, é a contribuição encontrada em Foucault (FOUCAULT, 1979, 1987)¹⁵, para quem o poder não possui natureza e essência universais, mas formas díspares, heterogêneas e em constante transformação.

Por ser uma prática histórica e social, o poder não é um objeto, algo que se possa ter. O poder é um exercício. O poder é uma relação. O poder não está apenas nas instâncias estatais ou institucionais, mas nos indivíduos, difusamente presente entre os seres humanos e em suas relações humano-sociais e com o mundo. É mobilizado em cada relação humana travada ao longo da história e em meio à sociedade em que é exercido, seja essa relação de natureza produtiva, afetiva ou religiosa, entre outras.

Nessa tese baseia-se a noção de *microfísica do poder*, segundo a qual o poder

¹⁴ Ver um debate sobre essa temática em Barreto (2006).

¹⁵ Veyne testemunha algo sobre Foucault que talvez facilite o entendimento de porque há esse interesse foucaultiano pelas relações concretas e reais de poder. Segundo Veyne, "A metafísica era impossível aos olhos de Foucault. Ele não acreditava, ao contrário de Kant e de um bom número de filósofos, que o homem possui qualquer faculdade superior que lhe revele verdade das coisas". Porém, "O que nos faz sofrer, o que nos causa indignação, isso existe. Por outro lado, o sentido da história, a vocação da humanidade, o universalismo... Todas as grandes idéias não são realidade. Auschwitz é um fato, assim como a inocência de Dreyfus. Os crimes do stalinismo, o colonialismo, as alas de alta segurança nas prisões, o tratamento aos loucos pelo sistema de asilos são fatos. Foucault não somente crê neles como os combate. (...) [Foucault] Não era nem relativista nem desesperado. Pensava apenas que a verdade é deste mundo: um discurso que dá sentido a uma época e que não sobreviverá a ela" (VEYNE, 2008, p. 10). Desse modo, penso, para Foucault, mais que o discurso, o que conta é mesmo os modos de exercício de poder pelos sujeitos humanos onde quer que estejam.

não possui uma única fonte, não apresenta uma única natureza, nem uma verdade única e nem um saber específico e especializado, ainda que se articule com informações, saberes e conhecimentos. Em síntese, o poder está na sociedade e atua no corpo social, além de desembocar no corpo do indivíduo, docilizando-o para fazê-lo produtivamente útil e produtivo, e não apenas no Estado e em suas instituições, nem tão pouco em seus aparelhos institucionalizados. O poder não está, ainda, somente nas classes ou segmento sociais.

Nesse sentido, o poder expressa uma realidade caracterizada como molecular, periférica, capilar e se faz presente nas variadas práticas sociais de seres humanos concretos, presente onde haja ser humano como algo inerente à sua condição existencial. Desse modo, o exercício do poder ocorre em múltiplos níveis, inclusive o estatal. Mas, para além da lei, há poder. Para além da repressão, ocorre o exercício do poder. O poder vai além de operações de violência, coerção, opressão e de contrato. O poder não pode ser definido apenas como algo que nega e impõe castigo, que “convence” ou subjuga. Ele apresenta, ainda, a faceta positiva que é a de potencializar a constituição do homem e da mulher, de possibilitar a feitura de seus próprios seres e respectivo modo de viver.

Nessa perspectiva, o poder se presta a gerir os homens e as mulheres, a controlá-los de maneira que sejam produtivamente interessantes para o modelo societário de que são membros. O poder não se resume à violência ou à ideologia. Compreendê-lo implica notar as múltiplas formas de relações humano-sociais desenvolvidas na concretude histórica dos contextos em que os humanos se encontram existencialmente inseridos e atuantes como sujeitos das relações que empreendem, vinculados ou relacionados a si mesmos e a outros seres humanos (FOUCAULT, 1988).

Desse modo, as micro-relações humanas, como as escolares e curriculares, as de família, de sexualidade, de afetos, de saberes, de fazeres e de interesses concorrem para a constituição de estruturas sociais. Os modos de tratamento pela inclusão ou exclusão e interdição ou aprovação realizados nas relações cotidianas de diversos níveis

peçoais e institucionais, constituídos de humanos relacionais, é que possibilitam a instauração e validação de modelos e modos de ser e de viver em sociedade, além de promover práticas sociais que articulam as dimensões econômicas, políticas e culturais inerentes às relações humanas, bem como com as instâncias de vários níveis da vida societária.

É por essas razões que os saberes e a ideologia estão a serviço da constituição de identidades humanas, pois neles não há neutralidade possível. Eles sempre são políticos e devem ser buscados pelos sujeitos para que constituam a si próprios e aos estilos existenciais particulares e compartilhados o mais aperfeiçoadamente possível, considerando-se inseridos nos vários níveis e nas diversas instituições existentes na sociedade a que se inserem e em meio à qual efetivam suas mais variadas práticas (SOUZA & GARCIA, 2007).

Em face do exposto, analisar o processo das reformas educacionais nas perspectivas “macro”, “meso” e “micro” se torna um procedimento possivelmente viável, porque, para compreendermos as motivações para a realização dessas reformas, faz-se necessário que o poder, o saber e as suas pressupostas expressões justificadoras sejam entendidas em suas múltiplas manifestações, sobretudo a sua presença em variados lugares, níveis e instâncias da vida concreta, formal ou informal, institucionalizada ou não.

Ademais, urge lembrar que não há instâncias, nem instituições sociais nas quais não ocorram relações humano-histórico-sociais, e que, nessa acepção, não sejam locais de exercício de poderes implicados na mobilização de recursos repressivos, ideológicos e epistêmicos, os quais podem ser desenvolvidos no sentido do consenso ou dissenso, do acordo ou destrato, do pacto ou dissensão, da dominância ou submissão, da hegemonia ou sujeição cultural, política e econômica.

Nesse sentido, é a tentativa de entendimento desses aspectos que justifica a razão pela qual um saber passa a habitar um currículo, ou não, o motivo pelo qual um

modelo societário, um estilo existencial e um percurso de formação identitária prevalecem entre tantos que uma sociedade produz, ainda que os embates existentes nessas relações não se esgotem quando determinado conjunto de práticas e expressões ideológicas correspondentes logram hegemonia no processo de endereçamento curricular¹⁶.

Nesse sentido, o currículo requer concepções formais e práticas reais de diversas naturezas, as quais “atravessam-no” e mobilizam elementos locais e globais, singulares e plurais, específicos e universais, os quais incidem em sua destinação e podem influenciar a sua recepção. Em outras palavras, o currículo implica práticas que pressupõem a contextualidade da correspondente concepção, de sua justificação e proposição, endereçamento, legalização, oficialização e operacionalização frente às exigências do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das instituições escolares.

1.2 O CONTEXTO MACRO: A GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA

O termo “globalização” tem sido empregado para expressar o fenômeno que implica aspectos diversos, identificados com o neoliberalismo¹⁷, compreendido como o conjunto de *imperativos* que se assenta na propriedade privada, no lucro, nas relações assalariadas de produção, na liberdade econômica, na não-intervenção do Estado na economia (dimensão econômica), na liberdade de pensamento e de expressão (dimensão política), no direito de ir e vir e no de acumular irrestritamente a riqueza vinculada ao sujeito individual (dimensão ético-cultural).

¹⁶ O currículo é fruto de “tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1994, p. 59).

¹⁷ O neoliberalismo considerado nas expressões “ética” (individualismo), “política” (democracia representativa) e “econômica” (capitalismo e sociedade de mercados) é uma reação ao ostensivo controle estatal no âmbito da economia mercantilista do século XV.

O conjunto de forças relacionais que tornam esse fenômeno hegemônico compreende a promoção dos entendimentos de que a atividade material de homens e mulheres e a condução da história podem ser orientadas segundo princípios e regras que caracterizam o seu *que-fazer* no mundo. Trata-se de um tipo de prática sócio-relacional que preconiza outras formas de ação por parte dos sujeitos das mais variadas instâncias e dimensões das sociedades capitalistas, sobretudo com o seu fortalecimento entre as décadas de 45 e 85¹⁸.

Em formulações compreensivas diversas, o neoliberalismo tem sido analisado ora como teoria¹⁹ ora como movimento²⁰ e ora, ainda, como um conjunto de idéias²¹. Mas, multifacetado, essas talvez sejam apenas algumas de suas expressões mais visíveis. Revisada a história, os começos do neoliberalismo podem ser encontrados por volta da década de 40²², anos desde os quais algumas teses do liberalismo clássico são reeditadas ou subentendidas como conteúdo subjacente ao capitalismo globalizado, entre os quais:

1. As teses do *governo da natureza* ou da *ordem natural*, proposta pela *escola econômica fisiocrata francesa*, nascida por volta de 1750, segundo as quais as riquezas das nações têm sua fonte na livre produção, além de assegurarem que toda sociedade humana é governada por *leis naturais*, semelhantes às que regem a natureza, o que justifica a abstenção pelo homem da tentativa de fazer o controle dessas leis e de intervir diretamente na economia.

¹⁸ Ver Fiori, 1997.

¹⁹ Segundo Oliveira (1995), a preocupação fundamental da teoria neoliberal é apresentar o mercado como ente insuperável que estrutura e coordena o setor produtivo e social.

²⁰ O neoliberalismo "é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão incondicional" (ANDERSON, 1996, p. 22).

²¹ "O neoliberalismo é um conjunto de idéias e valores bem mais amplo do que as políticas econômicas que nele se referenciam..." (CARVALHO, 2003, *on-line*).

²² Ver Hayek, 1987; Friedman, 1984; Ferraro, 2000.

Essa escola afiança, também, que o *governo da natureza* deve se fundamentar no mote do “deixai fazer, deixai passar” (*laissez faire, laissez passer*), pois o mundo e os homens, a sociedade e a política, a economia e a cultura, bem como os demais existentes caminham por si mesmos, governados *pela mão invisível* imanente no todo universal que é racionalmente plasmado, auto-sustentado e que se expressa nas relações comerciais sob égide da *lei da oferta e da procura*.

Ordem natural - os fisiocratas introduziram a idéia de ordem natural ao pensamento econômico. Achavam que o funcionamento da economia correspondia a uma ordem natural. De acordo com essa idéia, as leis da natureza governam as sociedades humanas da mesma maneira que as descobertas de Newton governam o mundo físico. Todas as atividades humanas, portanto, deveriam ser mantidas em harmonia com essas leis naturais. (...) Na esfera econômica, as leis da natureza conferiam aos indivíduos o direito natural de usufruir os frutos de seu próprio trabalho, desde que isso fosse consistente com os direitos dos outros (MACHADO, 2004, on_line).

2. A tese da *coesão social liberal*. Segundo Adam Smith e David Ricardo, a harmonia social depende da luta de capitalistas *versus* trabalhadores e de produtores *versus* consumidores, embates que possibilitariam a consolidação e a coesão social na sociedade liberal, posto que é o fato de haver uns lutando por mais lucro e produtividade, de um lado, e outros batalhando por mais salários e mercadorias, de outro, os eventos que criariam as correlações de forças dinâmicas que poderiam estabelecer o equilíbrio social necessário ao desenvolvimento do sistema capitalista (SMITH, 1983; RICARDO, 1982).

3. A *tese antropológica* que fita na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (DDHC), proclamada em 26 de agosto de 1789, na França, na *Assembléia Nacional Constituinte* (ANCF), em plena Revolução Francesa, de que:

I. Os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum. II. O fim de

toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são: a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. (...) XVII. A propriedade sendo um direito inviolável e sagrado ninguém dela pode ser privado se não for por necessidade pública, legalmente constatada, sob a condição de uma justa e prévia indenização (ANCF/DDHC, 1789).

Ao reafirmar essas teses, outras são combatidas, entre elas:

1. A tese do *materialismo histórico-dialético* de Karl Marx e Friedrich Engels, os quais, por volta de 1848, defenderam a superação do modo de produção capitalista, pelo fato de ele ser expropriatório, alienante e injusto. Essa superação deveria ocorrer por meio da tomada de consciência e da união dos segmentos explorados pelo sistema, sobretudo pelos proletários e suas forças aliadas, como preconizam no *Manifesto do Partido Comunista*, documento que deposita na luta de classes a atribuição de ser o motor da história, condição indispensável para a destruição da economia de mercado. Segundo eles,

A história de toda a sociedade até aos nossos dias mais não é do que a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu. barão e servo, mestre-artesão e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, travaram uma guerra contínua, ora aberta, ora dissimulada, uma guerra que acabava sempre ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das duas classes em luta (MARX & ENGELS, 1974, p. 13).

A pressuposição de Marx e Engels é a de que, a exemplo de outras fases da história, o capitalismo teria o seu momento de destruição, já que ele abriga em sua essência o germe do próprio aniquilamento, tese compreendida de modo diferente por Adam Smith e David Ricardo, para quem essa luta não precisaria ser empreendida no sentido de destruir o capitalismo, mas na perspectiva de consolidá-lo. Essas idéias liberais, reorientadas na atual fase da economia capitalista globalizada, fundamentam o princípio de competitividade entre os agentes individuais e institucionais que atuam no

interior do sistema.

2. O *keynesianismo*, entendido como expressão do pensamento político-econômico de John Maynard Keynes, o qual defende que o setor privado sozinho não é capaz de garantir estabilidade econômica e evitar as crises do sistema capitalista, razão pela qual o Estado tem de intervir na economia para garantir direitos sociais para resguardar a harmonia social. Por ser fortemente combatida, a teoria do *Estado de Bem-Estar Social* de Keynes entrou em decadência (KEYNES, 1983).

Ao rechaçar o *Estado de Bem-Estar Social* e o *materialismo histórico-dialético* e ao reforçar teses clássicas como as da *ordem natural*, *competitividade* e *individualismo*, os neoliberais reafirmam o valor da livre iniciativa de empresa como um dos pilares do capitalismo. Em vez de o Estado intervir na economia, ele tem de ser mínimo nessa dimensão da vida em sociedade.

Daí a defesa da diminuição do poder aquisitivo de salários, de pagamentos de menos impostos, da eliminação de mecanismos de controle de preços, da privatização de empresas públicas e da redução de gastos por parte do Estado para garantir direitos sociais, considerados verdadeiros entraves à competitividade (BIONDI, 1999).

É nessa condição que, a partir da década de 1990, o neoliberalismo defende a idéia do Estado capaz de garantir sustentação jurídico-reguladora, político-ideológica e simbólico-cultural ao rearranjo do sistema capitalista, o qual, sem enfeixar em si mesmo todas as possibilidades de exercício de poder, passa a deter um poder descomunal, exatamente por se colocar como o ente regulador máximo dessas relações.

Nesse processo, o Estado passa a ser regido segundo normas organizacionais que o caracterizam pela busca do lucro e da acumulação, numa nítida demonstração do agigantamento do setor empresarial entre nós. Trata-se de uma defesa programática e

pragmática que sugere a existência do Estado-empresa²³.

Mas, convém lembrar, a ausência social do Estado não significa que a sociedade brasileira passe a ficar livre da influência estatal, pois somente o foco de sua regulação é que é reorientado, mas não os efeitos que seu controle exerce sobre o conjunto da população.

À medida que o Estado deixa de resguardar direitos sociais, ele passa a prover leis reguladoras da economia e do conjunto das ações sócio-produtivas dos cidadãos. Dessa maneira, em lugar de garantir direitos, esse modelo de Estado passa a vender serviços, não fugindo do imperativo que ordena que ele trate como mero cliente aquele que deveria conceber e tratar como legítimo cidadão.

Assim, o modo como a globalização tem sido conduzida acentua a sociedade de mercados como caminho inexorável, único e verdadeiro rumo à chamada aldeia global (FIORI, 1997), sempre pela via do “fundamentalismo econômico” (SANTOS, 1998), pois, após a Guerra Fria e a derrocada das experiências socialistas no mundo e com o alcance da hegemonia pelas idéias liberais, a pessoa humana passa a ser considerada como aquela que se relaciona com o semelhante pela via econômico-mercantil, e isso não apenas localmente, mas, num pressuposto mundo sem fronteiras,

²³ A idéia de Estado-empresa não se refere ao Estado proprietário de empresas, as chamadas empresas estatais. Ao contrário, é o Estado concebido e gerido segundo as normas que regulam as empresas privadas, sobretudo as relativas aos conceitos de proprietarismo, lucratividade, acumulacionismo e competitivismo. Exemplo dessa idéia pode ser vista na exigência feita aos Estados de manterem sempre em alta o chamado *superávit primário* como uma medida típica de quem governa o bem público sob a mentalidade privada. Segundo o jornal *Folha Online*, “Superávit primário do setor público consolidado é o quanto de receita o governo federal, os Estados, os municípios e as empresas estatais conseguem economizar, após o pagamento de suas despesas, sem considerar os gastos com os juros da dívida [pública]. Como o governo precisa reduzir a proporção da dívida pública em relação ao PIB (Produto Interno Bruto), essa economia de receitas tem sido usada (...) para sinalizar ao mercado que haverá recursos suficientes para honrá-los [os compromissos do Estado] no futuro. Nos últimos anos, o governo brasileiro tem mantido uma política de superávits altos quando comparados aos resultados obtidos pela maioria dos outros países. Para 2005, a meta é economizar 4,25% do PIB. (...) O superávit primário pode ser aumentado basicamente de duas formas: com aumento da arrecadação de impostos e com maiores cortes nos gastos previstos no Orçamento federal. A LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) aprovada pelo Congresso prevê que o superávit de 2006 será mesmo de 4,25% do PIB” (FOLHA ONLINE, 31.10.2005, *on-line*).

com todos os habitantes do planeta.

Se isso não se efetiva concretamente para todas as sociedades, uma vez que a planetarização de certas práticas sociais não está ao alcance de todos²⁴, pelo menos parece ser esse o entendimento formal, sendo que, para tanto, a globalização “exagera o peso e alcance das forças econômicas de âmbito internacional” (BATISTA JR, 1998).

Daí o Estado pequeno na garantia do bem público; grande, porém, para o capital, sendo esse um procedimento exemplar da noção que nos afiança que os indivíduos que se relacionam entre si e, por si próprios, são capazes de se inserirem em uma sociedade de mercado, participarem dele como consumidores e fazerem-se cidadãos, finalidade para a qual se valem da educação escolar, como é o caso das reformas educacionais brasileiras dos anos 90, ao endereçarem-lhe um currículo de ensino da ética coerente com os valores que sustentam essa cosmovisão.

Por essas razões, vale refazer a indagação: que Estado é esse que se quer

²⁴ Que a globalização é excludente, até a ONU admite. “A globalização e liberalização, como motores do crescimento econômico e o desenvolvimento dos países, não reduziram as desigualdades e a pobreza nas últimas décadas, segundo livro divulgado neste sábado pela ONU (Organização das Nações Unidas). A publicação, que leva o título ‘Flat World, Big Gaps’ (Um Mundo Plano, Grandes Disparidades, em tradução livre), foi editado por Jomo Sundaram, secretário-geral adjunto da ONU para o Desenvolvimento Econômico, e Jacques Baudot, economista especializado em temas de globalização. ‘A redução da desigualdade não está separada de questões como a pobreza e a falta de emprego’, disse Baudot. ‘A idéia do livro é recuperar e situar como uma prioridade na agenda internacional o vínculo existente entre estes indicadores’ (...) Para Baudot, centrar as atividades para reduzir a pobreza no crescimento econômico conduz a estratégias nacionais e regionais que não respeitam o meio ambiente, outro fator para continuar com a desigualdade e a pobreza. No trabalho se constata que a distribuição das receitas individuais melhorou levemente, graças ao crescimento econômico na China e Índia, mas mesmo assim a repartição da riqueza mundial piorou e os índices de pobreza se mantiveram sem mudanças entre 1980 e 2000. A desigualdade na renda per capita aumentou em vários países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) durante essas duas décadas, o que sugere que a desregulação dos mercados teve como resultado uma maior concentração do poder econômico. O livro indica que a desigualdade econômica nos países do Oriente Médio e o Norte da África não mudou, ao contrário da crença generalizada, mas aumentou na maioria dos outros países em desenvolvimento. Deste modo, constata que a globalização e a liberalização comercial não ajudou a reduzir a pobreza e a desigualdade na maioria de países da África. No livro se conclui que só uma pequena porção do crescimento da economia mundial contribuiu na redução da pobreza. ‘Houve uma tremenda liberalização financeira e se pensava que o fluxo de capital iria dos países ricos aos pobres, mas ocorreu o contrário’, anotou Sundaram. Como exemplo, citou que os EUA recebem investimentos dos países em desenvolvimento, concretamente nos bônus e obrigações do Tesouro, e em outros setores” (FOLHA ONLINE, 10.02.2007, *on-line*).

reformado para, segundo a visão de mundo neoliberal, ser *mínimo*, e não o Estado socialista, clientelista ou de Bem-Estar Social? Aliás, o que é o Estado? Segundo Gallo, sob a perspectiva histórica, o Estado fez parte da realidade humana e vai ganhando importância à medida que aumenta a complexificação da vida social. Na Modernidade, por exemplo, podemos identificar três tipos de Estado.

O historiador alemão Werner Naef identifica três grandes tipologias no processo de desenvolvimento do Estado moderno: a primeira delas seria o Estado estamental, predominante durante os séculos XV e XVI, responsável pela concentração dos poderes políticos; a segunda seria caracterizada pelo Estado monárquico absoluto, que predomina nos séculos XVII e XVIII e representa uma segunda onda de centralização do poder, agora unicamente nas mãos do monarca; a terceira grande tipologia do Estado moderno é representada pelo Estado democrático, que começa a surgir com a Revolução Francesa e consolida-se com a fixação dos direitos do homem e do cidadão (GALLO, s.n.t).

Na perspectiva conceitual, o estudo sobre o Estado pode ser realizado em duas vertentes: a *jusnaturalista* e a *hegelo-marxiano*. São três os tipos de Estado considerado na primeira perspectiva: o *hobbesiano*, identificado com a segurança mediante pacto de submissão; o *lockeano*, garantidor do domínio da propriedade²⁵; e o *rousseauísta*, como expressão da obediência à *vontade geral* (GALLO, s.n.t.). Na segunda vertente, *hegelo-marxiano*, aparece o Estado circunscrito ao âmbito da história e com papel relevante na condução da existência humana no mundo. Já o *Estado Capitalista*, pretensamente democrático e igualitário, constitui-se como uma forma de dominação, com predominância da inspiração *lockeana*.

Mas como essa dominação opera na economia capitalista globalizada e como ela é configurada pela ideologia neoliberal? As reformas neoliberais que visam à

²⁵ "A propriedade é um princípio central da disputa ideológica na sociedade. Para o liberalismo a propriedade é encarada como um direito sagrado do indivíduo e, portanto, interessa sobremaneira sua legitimação em forma de lei para a preservação da ordem social. Um dos principais pensadores ao qual os liberais recorrem para afirmar o direito à propriedade é John Locke, utilizando, principalmente, sua obra Segundo Tratado sobre o Governo Civil. Em Locke encontramos uma defesa da propriedade como resultante do trabalho humano. A função do Estado passa a ser a instituição da garantia de preservação da propriedade" (ANDRIOLI, 2007, *on-line*).

instauração do *Estado mínimo*, incluídas as reformas educacionais e o endereçamento de currículos afins nos anos 90, refletem a idéia de que o Estado deve manter a faceta dominadora, mas mediante operações programáticas e pragmáticas que redundam na “fagocitagem” da política pela economia, na submissão do bem público comum e dos direitos sociais ao mercado, na fragilização dos Estados nacionais devido a desterritorialização causada pelos variados processos de mundialização e na identificação da cidadania com a prática de consumir.

Nesse sentido, se o cidadão é o consumidor, se os direitos sociais e o bem comum são transferidos aos domínios do mercado e se a política é subjugada pelo econômico, agora sob a égide de regulações supranacionais, então é o caso de se considerar a tese de Milton Santos (2000) que afirma que esse “globalitarismo” se configura como período de rearranjo do capitalismo pela via da “tirania do dinheiro” e a hegemonia do “discurso único”, que manifestam a “vontade de unificação absoluta alicerçada na tirania do dinheiro e da informação”, processos que produzem “em toda parte situações nas quais tudo, isto é, coisas, homens, idéias, comportamentos, relações, lugares, é atingido” (SANTOS, 2000, p. 50), inclusive a educação e o currículo.

Nesse cenário de “confusão dos espíritos”, como dizia Milton Santos, como fica a educação escolar e seu respectivo endereçamento curricular?

... a educação é uma das manifestações da vida social concreta dos homens, ou seja, da totalidade da vida social, do modo como os homens produzem os bens de que necessitam para a sua sobrevivência, das relações de poder que constituem sua existência; entre educação e sociedade não há, portanto, uma relação mecânica, quase automática, de contigüidade, mas uma relação verdadeiramente dialética, não podendo existir, de modo algum, uma sem a outra (COELHO, 1996, p. 52).

Se entre educação e sociedade não há uma “relação mecânica”, mas uma “relação dialética”, dinâmica, então as reformas educacionais realizadas no cenário das sociedades capitalistas globalizadas serão articuladas com os modelos sociais

preconizados pelo neoliberalismo, sejam para incorporá-los e segui-los ou para negá-los e condená-los. E elas, as reformas, são mobilizadas sob motivações bastante coerentes, entre as quais, a busca de aumento da competitividade, de aperfeiçoamento da cidadania liberal, de ajuste estrutural e da eqüidade lastreada nos axiomas das sociedades de mercado, sendo tais imperativos aqueles que em maior ou em menor medida condicionam o endereçamento curricular visando à formação de pessoas que incorporem essa mentalidade.

Para tanto, as reformas educacionais em apreço fazem uso de estratégias como descentralização, privatização, formação docente, avaliação do material didático e da aprendizagem, bem como do uso de novas tecnologias voltadas para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem (GENTILI, 1996; GOMES, 2006). Com isso, os neoliberais esperam que o setor da educação escolar se harmonize e se emparelhem com os norteamentos universais do neoliberalismo e com trabalho em prol das necessidades do sistema capitalista nas sociedades onde ele se rearranja na atualidade, inclusive empregando, de maneira explícita, esses imperativos no processo de endereçamento curricular.

1.3 O CONTEXTO MESO: MARCOS LEGAIS EM UM BRASIL EM TRANSIÇÃO

Para estudar o Brasil em relação ao contexto meso, faço o recorte nas décadas de 80 e 90, haja vista que é nesse período que são registrados importantes acontecimentos para o povo brasileiro em função do processo de fenecimento da ditadura militar, da reorganização do Estado de direito, do questionamento do modelo de Estado inspirado em uma concepção intervencionista e da introdução do ideário neoliberal em nosso imaginário e práticas sociais, incluindo a educação escolar e o currículo.

No plano geral, é no início da década de 90 que o Brasil adere ao ideário neoliberal mediante arrojada promoção da abertura econômico-financeira e comercial, desregulação generalizada e implementação extensa e intensa de medidas visando a atrair recursos externos para fortalecer-se internamente. Como foi dito, a educação integra esse movimento como objeto de reforma porque é tida como um campo estratégico no processo de rearranjo do sistema capitalista, em que o Estado de inspiração lockeana se presta à tarefa de garantir condições de gestão, estruturas jurídicas e pragmáticas políticas para reelaboraões políticas e culturais garantidoras das ações livres e autodeterminadas da sociedade de mercado.

O Brasil dos anos 90 assiste à expiração do regime militar e de seu Estado autoritário e surgem condições apropriadas ao fortalecimento de movimentos sociais organizados e mobilizações institucionais favoráveis ao processo de democratização em âmbito nacional. Na esfera dos movimentos sociais, especificamente, são assumidas bandeiras de luta em prol de uma sociedade o mais democrática possível, na qual a maioria da população brasileira tivesse o direito elementar de participar da produção e apropriação dos bens da cidadania factível, e não meramente formal (KOWARICK, 1987).

A educação como direito social inalienável passa a ser reforçada como parte dos bens da cidadania, a qual deveria ser pública, laica, gratuita e de qualidade didático-pedagógica à altura da reconstrução de uma nação que fosse marcada pela soberania e pela liberdade. Ao longo dos anos 80, boa parte da sociedade brasileira organizada parece não manifestar interesse em uma educação conformadora da ordem estabelecida e ajustada ao capitalismo e ao mercado.

Esses movimentos civis pró-direitos sociais refletiram-se na *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, que dispõe nos seus artigos que vão do 6º ao 11º os direitos sobre assistência, infância, lazer, maternidade, previdência social, saúde, segurança, além de abordar os direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, os relativos à associação profissional e sindical, à greve, à participação de trabalhadores nos

colegiados públicos e à atuação representativa de trabalhadores visando assegurar os direitos trabalhistas o mais concretamente possível.

Ao tratar da educação escolar, a *Constituição de 1988* demonstra ter feito eco às vozes dos movimentos sociais organizados da sociedade civil e consagrado a educação como parte do patrimônio comum como um dever a ser garantido pelo Estado e pela sociedade. Desse modo, em seu artigo 6º, a *Carta Magna* estabelece, pela primeira vez na história brasileira, que a educação é um direito social, dando à escolarização um destaque constitucional sem precedentes. Porém, é no artigo 205 que esse direito recebe grave expressividade: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família", deverá ser "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".

O artigo 206 sustenta que a educação escolar se fundamenta no princípio da "gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais". É a chamada gratuidade universal, preceito que em constituições anteriores não se fazia expressar porque do ensino médio em diante a gratuidade era tratada como uma exceção, e não como um direito universal que compunha o conjunto daqueles direitos de cidadania destinados a todos os membros da sociedade.

Na seqüência, aparece o artigo 208, que registra detalhes significativos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e

assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Como se vê, o texto constitucional assume a escolarização como direito social e político, de responsabilidade estatal e direito de todo cidadão brasileiro, ainda que, na parte de seus fundamentos, a *Carta Magna* se faça herdeira da mundividência liberal ocidental. Mas, dada essa ênfase nos direitos sociais, as finalidades da educação escolar se alteram: o direcionamento teórico-metodológico técnico-instrumental-utilitarista dos anos 70 dá lugar à orientação conceitual sócio-política, à medida que preconiza que a escola deve possibilitar o desenvolvimento humano para o saber ser, potencializar a formação para a vivência da condição cidadã na convivialidade social e fortalecer a preparação para o mundo do trabalho.

Para ficar no âmbito formal dos marcos legais das reformas em análise, referencio aqui as indicações do *Plano Decenal de Educação Para Todos* (PDEPT/1993-2003), o qual, sob a influência da *Conferência Mundial de Educação Para Todos* (CMEPT)²⁶, a ser estudada adiante, assumiu metas de defesa de *todos pela educação*, onde já se percebia a idéia de minimalização do Estado no campo educacional: “A idéia de todos pela educação reveste-se de importância capital neste momento crítico da educação nacional. Não se pode mais admitir, numa política educacional, que o Estado se responsabilize por tudo...” (CUNHA, 1993, p. 27).

Essas metas do *Plano Decenal de Educação Para Todos* não ampliam a educação, mas, segundo Torres, promovem um encolhimento da oferta de educação, uma vez inspirado na *Conferência Mundial* que ofereceu respostas tímidas frente às

²⁶ O Plano Decenal de Educação Para Todos assumiu doze metas para a década 1993-2003. 1. Elevar em 50% a aprendizagem no núcleo comum; 2. Elevar a 94% o acesso à escola pela população escolarizável; 3. Assegurar ensino fundamental a 80% das gerações escolares; 4. Criar oportunidades de educação infantil para crianças mais pobres; 5. Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes; 6. Ampliar o atendimento de jovens e adultos no ensino fundamental; 7. Ampliar o gasto público em educação para 5,5% do PIB brasileiro; 8. Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas; 9. Revisar os cursos de licenciatura e da escola normal sob o padrão de qualidade da política de educação para todos; 10. Dotar as escolas de ensino fundamental de condições básicas de funcionamento; 11. Aumentar a remuneração do magistério público por meio de plano de carreira que assegure a produtividade do sistema, e; 12. Descentralizar os programas de livro didático e de merenda escolar (cf. GADOTTI, 2000, p. 6-7).

necessidades reais de escolarização nas nações capitalistas, como mostra a tabela comparativa a seguir.

Conferência Mundial de "Educação para Todos"	
Proposta	Resposta da Conferência
1. "Educação para Todos"	1. Educação para meninos e meninas (os mais pobres dentre os pobres)
2. Educação básica	2. Educação escolar (primária)
3. Universalizar a educação básica	3. Universalizar o acesso à educação primária
4. Necessidades básicas de aprendizagem	4. Necessidades mínimas de aprendizagem
5. Concentrar a atenção na aprendizagem	5. Melhorar e avaliar o rendimento escolar
6. Ampliar a visão da educação básica	6. Ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória
7. Educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores	7. Educação básica como um fim em si mesma
8. Melhorar as condições de aprendizagem	8. Melhorar as condições internas da instituição escolar
9. Todos os países	9. Os países em desenvolvimento
10. Responsabilidade dos países (organismos governamentais e não governamentais) e da comunidade internacional	10. Responsabilidade dos países

Tabela 1: Propostas e Respostas da CMEPT, segundo TORRES (2001, p. 29)

Outro marco legal das reformas educacionais brasileiras dos anos 90 e que, como os já assinalados, influenciam o processo de endereçamento curricular da época, é a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN de 1996). Compreendendo que a letra da lei não é auto-referente, lembro que a *Constituição de 1988* motivou a elaboração do projeto de LDBEN, o qual motivou o debate em torno de princípios fundamentais sobre o financiamento da escola pública, a gratuidade, a gestão educacional e a profissionalização docente, entre outras. Estudos, programas de pesquisa, teses e dissertações, debates, produções variadas e eventos os mais diversificados canalizaram esses anseios pelos diversos segmentos sociais interessados na regulação do setor educacional, de modo que o texto da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996e) é fruto desses embates.

Porém, o processo de elaboração da LDBEN parece ter sido diferente daquele

que resultou na *Constituição de 1988*. Na LDBEN o anseio de movimentos sociais organizados parece não ter sido ouvido. Por exemplo: se na *Constituição de 1988* é estabelecida a co-responsabilidade entre Estado e família para a garantia do direito sócio-político à educação, a LDBEN de 1996, promulgada já sob a influência do ideário neoliberal de cunho privatista, individualista, proprietarista e de mercado, promove uma alteração nesse entendimento, principalmente pelo que preconiza em seu artigo segundo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, assim concebida “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996e).

Na LDBEN a família passa a ter precedência no dever de garantir a educação aos seus membros. O Estado vai para uma segunda posição nada ingênua, mas que evidencia a lei geral da educação escolar brasileira alinhada às políticas de desinvestimento nos direitos sociais, razão pela qual a LDBEN acaba moldada sob os imperativos da ideologia sustentadora das sociedades de mercados, regidos pela lei da *oferta e da procura*, a qual “garante o mínimo de sobrevivência aos indigentes, que exige contrapartida para o gozo dos benefícios; que vincula diretamente o nível de vida ao mercado, transformando-o em mercadoria” (VIEIRA, 2001, p. 9).

Se, atualmente, há o entendimento de que o Estado deve desenvolver políticas públicas que garantam a universalização do atendimento do ensino fundamental, médio e superior a todos os brasileiros, essa aspiração torna-se um mero sonho, haja vista que já se encontra decidido que o Estado não prestará atenção arrojada nesse sentido, uma vez que os direitos históricos e sociais não são mais compreendidos como atribuições estatais, inclusive a educação. Por isso, estudos sobre a privatização da educação brasileira já apontam nessa direção de passagem da compreensão da escolarização como direito social para que ela se equipare a qualquer

outra mercadoria²⁷.

Essa mudança no trato da educação, que, da *Constituição de 1998* à LDBEN de 1996, faz com que ela saia da esfera dos conceitos de direitos sociais e políticos para ser acomodada na noção de mercadoria entre as mercadorias, sinaliza uma mudança que só foi possível graças à reorganização do sistema capitalista e do qual o Brasil sofreu e sofre as inflexões no que diz respeito à condição pública da educação. E o Brasil se alinha a essa inflexão, supervisionado por organismos internacionais, os quais se esmeram no cuidado das políticas públicas brasileiras para que elas se mantenham circunscritas às regras do capitalismo mundializado.

Porém, no período pós-*Constituição de 1988* e sob a vigência da LDBEN de 1996, em seguida nos PCN do final da década de 90 e no PDEPT 1993-2003 (BRASIL, 1993), esse retorno a imperativos técnicos é empreendido sob a guarda dos princípios do escolanovismo articulados aos do tecnicismo pedagógico, em uma expressão que pode ser denominada de *neotecnoescolanovismo*. Essa concepção pedagógica passa a imperar para atender às demandas do sistema econômico, e não mais para exprimir uma concepção plurifacetada que mantenha coerência com as práticas educativas voltadas para o humano, a cidadania e a ocupação profissional assentada em valores socialmente concebidos. É nesse movimento que a preocupação com o *como fazer* (tecnicismo)²⁸ ganha força no processo de endereçamento curricular para fragilizar a noção do *para quê* (finalidades) social da educação escolar, mas ancoradas na *ética liberal* (individualismo) e em uma concepção peculiar de *cidadania* (identificada com a idéia de consumidor).²⁹

Desse modo, formar para o consumo e para o trabalho, para a cidadania liberal, entre outras, passaram ao lugar de finalidades educativas que se esgotam em si mesmas, ao largo de indagações como: formar para que prática produtiva? Formar para

²⁷ Ver Fonseca, 1992.

²⁸ Os PCN endereçam "orientações didáticas" em todos os seus documentos (BRASIL, 1997).

²⁹ Aliás, "consumo", ao lado de "trabalho", é um tema transversal também inserido nos PCN (1998).

que tipo de consumo? Enfim, formar para qual cidadania? Parece que respostas a perguntas como essas não são dadas em meio ao currículo endereçado nessas reformas porque, se oferecidas, precisam ser expressas no sentido de afirmar o modelo subjacente às finalidades da educação assumida, quais sejam: o de legitimação do modelo societário da sociedade de mercado e o estilo existencial fundado no individualismo liberal.

Assim, inclusão e exclusão passam a ter critérios naturalmente aceitos no sistema educacional, uma vez que o acesso *aos* e a permanência *nos* programas educativos da escolarização formal de todos os níveis passam a depender do poder aquisitivo do consumidor, da capacidade de “poder pagar”. Se ele não tem potencialidade para consumir, é considerado excluído do mercado, o espaço legítimo da cidadania segundo essa concepção. Nesse contexto, estudante e professor deparam com a chamada “flexibilidade” curricular, que ajusta a escola às exigências da ideologia neoliberal e do capital. É nessa perspectiva que o endereçamento dos saberes curriculares ganha um delineamento cognitivo-neopragmatista e como tal pode ser compreendido.

1.4 O CONTEXTO MICRO: COMPREENDENDO A ESCOLA VIA CURRÍCULO

A CMEPT, que se faz subjacente a uma série de eventos reformistas da educação e que preparou o terreno para a ocorrência de um encontro específico sobre “flexibilização curricular”³⁰ para propor novas orientações ao seu endereçamento, como

³⁰ Segundo Castanho (1995), o currículo pode ser considerado a porta para que o macro e o meso possam entrar no micro, pois ele é a via por meio da qual a macroestrutura social entra na microestrutura escolar, corporificando interesses sociais e lutas diversas que se desenvolvem na sociedade. Assim, o currículo vai além de um simples rol de disciplinas, razão pela qual, aqui, ele é indicado como elo entre instâncias *macro* e *meso* e instância *micro* das reformas educacionais dos anos 90, segundo as quais é endereçado.

já foi dito, influenciou amplamente as reformas educacionais dos anos 90. Ela teve lugar em Jomtien, Tailândia, aconteceu em novembro de 1990 e foi promovida pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO), pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), *Fundo das Nações Unidas Para a Infância* (UNICEF) e *Banco Mundial* (BM), juntamente com o *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID). A título de objetivos, essa Conferência assumiu que:

- 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.*
- 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.*
- 3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.*
- 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNICEF, 1990, on_line).*

Nota-se que o primeiro objetivo assinala que todos (crianças, jovens e adultos) devem estar em condições apropriadas para aproveitarem as oportunidades de alfabetização e letramento, compreendendo leitura e escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, evidenciando que o “para todos” refere-se aos que apresentam necessidades “primárias” de escolarização. Além disso, cabe lembrar que, nas

sociedades capitalistas, “oportunidades” requerem situações favoráveis, uma vez que o primeiro termo associa-se à “oferta”, a qual, sem condições objetivas e subjetivas, não pode ser aproveitada.

Na seqüência, o objetivo número dois segue o mesmo espírito, à medida que elabora um escopo para a escolarização voltado para a garantia da satisfação das necessidades “básicas” de escolarização como tarefa primordial dos sistemas nacionais de ensino.

O terceiro objetivo, por sua vez, enfatiza o oferecimento pela escola de bens culturais que concorram para o fortalecimento da sociabilidade e da coesão social com base na escolarização “básica”. Sobretudo por meio do “enriquecimento dos valores culturais e morais comuns”, vistos como caminhos para que indivíduos e sociedade “encontrem sua identidade e sua dignidade”, fulcro da coesão social necessária às sociedades capitalistas.

Por fim, o quarto objetivo traz a afirmação de que a educação “básica” é instrumento de mediação entre sujeito escolar, aprendizagem e desenvolvimento humano, cabendo aos países a responsabilidade de criarem “níveis mais adiantados de educação e capacitação”. Outra vez, a ênfase na educação fundamental, e ao largo do entendimento, crítico, de que os pilares reais de uma escola se assentam do lado externo dela pelo fato de a instituição escolar ser econômica, social, cultural e politicamente referenciada, cujos acesso e permanência não ocorrem sem condições de possibilidade correspondentes.

Esses objetivos são expressos sob a noção de que a educação básica escolar deve ser universalizada quanto ao elementar, uma vez que compete a ela atender às necessidades primárias de aprendizagem das populações escolarizáveis, daí o pressuposto explicitamente assumido de que a “Educação para Todos” não se refere ao conjunto da sociedade, mas já indica ser para aqueles que podem pagar por ela. Na prática, quem faz e sofre a educação sabe que a universalização real da escolarização

depende de justiça social, democracia cultural e de ativa participação política, tarefas que as sociedades liberais não atribuem ao Estado.

Outro evento a ser lembrado por ter influenciado as propostas de reformas educacionais e o endereçamento curricular foi a *IV Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e o Caribe*, em Comitê Intergovernamental, sob convocação da UNESCO, para a realização de estudos e tomadas de decisões a respeito do *Projeto Principal de Educação na Esfera Regional* (PROMEDLAC, 1991), ocorrida em Quito, Equador, em abril de 1991. Ainda que admitidas importantes conquistas das expansões educativas constatadas na região, esse comitê reconheceu as dificuldades que as estratégias educativas tradicionais encontram para harmonizar quantidade e qualidade, o que estaria a comprometer o objetivo de fazer com que a “Educação para Todos” fosse uma realidade para os latino-americanos e caribenhos. A não-universalização da escola não é debatida como um produto sócio, político, econômico e cultural, mas como um problema de administração, de gestão, em que a quantidade só fará sentido se revestida das características qualitativas entendidas pelos neoliberais.

Por essa e outras razões, a *IV Promedlac* declarou que “sem educação de qualidade não haverá crescimento, eqüidade, nem democracia”, além de garantir que a educação deve ser objeto de grandes “consensos” nacionais, de modo a alcançar o comprometimento social necessário para a formação de suas futuras gerações, intenção oficial que, de certa forma, coloca nas mãos da sociedade a responsabilidade de formar seus membros.

Por essas razões, segundo a *IV Promedlac*, faz-se necessária uma profunda transformação na gestão educacional tradicional, de maneira a adequar a educação às demandas econômicas, sociais, políticas e culturais dos novos tempos neoliberais, ainda que esses “novos tempos” não sejam assim nomeados explicitamente. Ademais, entre outras urgências, a *IV Promedlac* advertiu que é uma necessidade compreender a educação como uma responsabilidade de todos e que o seu planejamento e a sua administração devem ser reformulados, dando larga margem de atuação para um

sujeito social denominado “comunidade”.

Declarações com esse teor apontaram para as propostas das reformas educacionais, de modo que elas efetivassem a abertura dos sistemas educacionais para que atendessem às demandas sociais por meio da realização de novos consensos, alianças e pactos com vistas para novas tomadas de decisão no setor, visando a ampliar a descentralização da gestão educacional e superar a ênfase na quantidade pelo incremento da qualidade (UNESCO/IV PROMEDLAC, 1991).

Segundo Casassus,

Nessa reunião se determinou que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento à outra. Avançou-se também na precisão de algumas características que deveria ter esta gestão. O novo tipo de gestão deveria facilitar:

- 1) a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade;*
- 2) o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados;*
- 3) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;*
- 4) a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001, p. 11).*

Outro evento que aconteceu nessa perspectiva e que se relaciona às reformas curriculares em discussão foi a *24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe* (CEPAL), curiosamente um órgão com preocupações na área da economia. Congregando os *Ministros de Economia e Finanças*, essa reunião teve lugar em Santiago do Chile no ano de 1992 e produziu o documento **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade, publicado no Brasil, em 1995, pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). O objetivo amplo desse encontro foi o de colocar a educação como eixo central do desenvolvimento, razão pela qual os “investimentos” em educação deveriam ser intensificados, segundo os registros do evento.

A educação aparece nos documentos da *24ª Reunião da CEPAL* como elemento-chave da integração regional, agora diante das propostas de crescimento sustentável, o que significa autofinanciamento para não depender do Estado por meio da atribuição à educação o papel de ser a via essencial para o desenvolvimento, a merecer atenção nas esferas das políticas públicas mediante condução impulsionadora da integração social e do crescimento econômico. A tentativa era a de articular educação, conhecimento e desenvolvimento para fortalecer as capacidades técnicas nacionais para o desenvolvimento equitativo da região (CEPAL/UNESCO, 1995). No discurso, a aspiração; na prática, as dúvidas.

Ocorrida na cidade de Santiago do Chile, *IV Promedlac de 1993* voltou à carga sobre a necessidade de se proceder a reformas no âmbito da educação escolar, reforçando claramente a opção pela busca da qualidade dos serviços educacionais por meio de um currículo coerente com as disposições gerais derivadas da conferência mundial sobre educação básica para todos. Daí é que nasceram as propostas de criação de sistemas nacionais de avaliação, paralelos aos programas de discriminação positiva por meio das ações afirmativas, isso em nível geral, pois, em nível local, a preocupação recaiu sobre a escola e seus processos de ensino e aprendizagem, cujo acesso e cuja permanência, admitidos como objetos das ações afirmativas, acabam evidenciados como não universais, mas balizados pela justiça e pela equidade normalizadas pelo mercado.

Em 1993 houve o encontro de líderes dos nove países em desenvolvimento (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) de maior população do mundo, os quais reafirmaram na *Declaração de Nova Delhi* o “compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida três anos antes. Esses líderes se comprometeram com a meta de atender “as necessidades básicas de aprendizagem” dos seus povos, de modo a tornar universal a educação básica elementar e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, sobretudo para

aqueles que se encontram nas camadas mais pobres³¹.

Por fim, como decorrência desse amplo movimento reformador, ainda em 1993, aconteceu o *Seminário Internacional* sobre descentralização e currículo, na mesma Santiago do Chile, movimento que repercutiu a maioria dos imperativos sobre escolarização registrada anteriormente e que condicionou de modo patente o processo de endereçamento curricular, em função do qual esta revisão dos eventos reformadores das linhas anteriores foi empreendida. O enfoque desse *Seminário* sobre currículo recaiu nas experiências internacionais de descentralização curricular, na necessidade de se articular o comum e o diverso nos programas curriculares, bem como na atribuição de competências sobre políticas curriculares em nível macro e na geração de objetivos e normas gerais sobre a matéria, sem deixar de considerar a demanda pela inclusão de conteúdos locais nos currículos universais (CASASSUS, 2001, p. 12), o que impactou sobremaneira o currículo assumido pelos PCN.

Como é possível notar, todos esses eventos ocupam-se do macro, mas entendendo que ele só faz sentido em função do micro, identificado com a escola, o currículo e o dia-a-dia do ensinar e do aprender, o que leva à seguinte indagação: por que tamanha preocupação com a escola?

Pois bem. Segundo Brandão, ao atentarmos para a gênese da escola, notamos que ela nasce nas sociedades primitivas quando a hierarquização começa a se desenvolver como processo segundo o qual ocorrem as divisões das atividades do trabalho que produzem bens, do poder que instaura a ordem e do saber que reforça a diferença, em vez de afirmar a comunidade.

³¹ "Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. 1. Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos" (UNESCO, 1993, *on-line*).

Antes do processo de hierarquização e divisão social dos papéis atribuídos aos sujeitos-membros da sociedade, a educação era realizada de maneira difusa, à medida que transcorriam os dias e conforme as exigências existenciais fossem solicitando. Com a hierarquização e a mudança na compreensão e exercício do poder, fez-se necessária a criação da instituição escolar.

Essa demarcação entre *"o que se faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe"* caracteriza de modo emblemático o surgimento dos especialistas, entre os quais, daqueles dedicados ao saber e ao "saber ensinar". Aí "a educação vira ensino". O currículo passa a ser o coração da escola. O "ensino inventa a pedagogia". A "aldeia é reduzida à escola" e, em certa medida, todos ganham o papel de educador, sem prejuízo do especialista (BRANDÃO, 1994, p. 27).

Quando professores e escola passam a existir, especializando-se na arte de ensinar os papéis sociais, aí nasce o currículo, atravessado pela divisão de papéis sociais, pelo poder, pelo saber e pelas concepções de verdade convenientes à instituição escolar e à sociedade que a mantém. O currículo, então, passa a reunir em si o conjunto de informações e conhecimentos necessários à formação daqueles que, segundo Brandão, seriam os especialistas. Logo, sob essas especializações, a gênese do currículo o identifica como vital à escola, o qual, do ponto de vista histórico, concorre para delinear um modelo de instituição de ensino, um modelo de professor e um tipo, quase sempre idealizado, de estudante.

Subjacentes ao modelo de escola e ao respectivo currículo encontram-se um paradigma societário e um modelo humano a ser alcançado após o percurso da educação escolar. Assim, o currículo não nasce puro, não nasce neutro, mas socialmente referenciado, "manchado" pelo interesse humano e implicando a validação e a aceitação social. O currículo não é diferente dos outros campos de atuação social nos quais se desenvolvem modos de exercício de poder.

Nessa perspectiva, o currículo surge atrelado a interesses individuais e de

segmentos e classes sociais e aos seus valores econômicos, políticos, ideológicos e culturais, entrecambiando as dimensões macro, meso e micro da realidade pensada e vivida. Ele passa a sintetizar os elementos essenciais que configuram os tipos de educação ao longo da história: da pedagogia tradicional e da chamada educação nova e tecnicista e suas múltiplas faces, da educação concebida como produto de processos intimistas e das teorias que sustentam que a educação ocorre de fora para dentro, entre outras verificadas na literatura especializada.

Num recuo mais longo, desde os gregos antigos, da Idade Média e do Renascimento, passando pelos modernos Comênio e Rousseau, assistimos à consolidação de propostas educacionais, e, por consequência, de currículos, que, segundo Luckesi, afirmam-se teoricamente como salvacionistas, reprodutivistas e libertadoras do ser humano e da sociedade (LUCKESI, 1990), sob pressupostos curriculares sustentadores dos saberes considerados dignos de escolarização.

Mas o que é o currículo? O currículo pode ser compreendido como *local* onde se decide o *que*, o *como*, o *porquê*, o *para que* ensinar e aprender; como o *local* em que se estabelecem *quem* ensina *a quem* e *quando*, *como* e *onde* esses atos podem acontecer e esses sujeitos podem agir. Ele é o cenário da articulação *saber-poder*, campo legítimo de relações político-ideológicas, uma vez que ele só aparece quando a escolarização se torna uma "atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos" (PACHECO, 1996, p. 22).

De fato, o currículo é polissêmico. Pode significar "instrumento pedagógico", "plano de estudo ou conjunto de saberes passível de ensino e aprendizagem". Nessa linha, Terigi (1996, p. 163) entende que, se for empregado na acepção daquilo "que se ensina", o termo currículo remete a Platão e até a autores anteriores a ele. Já na condição de "plano estruturado de estudos", talvez o termo currículo tenha aparecido pela primeira vez na Inglaterra, em 1633, num registro do *Oxford English Dictionary*. Como "ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial", a gênese do currículo se deu nos Estados Unidos da América do Norte, seguido pela Inglaterra, a

partir do início do século XX.

Nessa linha, Goodson (1995) identifica a origem do currículo com o surgimento da escolarização de massa, vinculada à organização de classes escolares para a distribuição de estudantes por idade, estágios, níveis de conhecimento e grau de dificuldade do aprendizado, gerando a noção de currículo prescrito e de transposição didática, disciplina, controle das dimensões afetivas (*sentir*), cognitivas (*pensar*) e físicas (*agir*), temática que será tratada do terceiro capítulo desta tese.

Ao lado dessas tentativas de conceituação e delineamento da gênese e história do currículo, Silva (1999) o aborda como campo de investigação e aponta as teorias que tentam explicá-lo, a saber:

a) as “tradicionais”, surgidas no início do século vinte, como o escolanovismo e o tecnicismo (retomadas à frente, no terceiro capítulo);

b) “críticas”, de autores que se preocupam com a crítica e a transformação social, além daqueles que se filiam à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, à Nova Sociologia da Educação e à tese do currículo oculto, entre outras, que se estendem dos anos 60 aos anos 90;

c) “teorias pós-críticas”, cujos temas, vivos no início deste século, abrangem questões relativas à diferença, multiculturalismo, gênero, feminismo, etnia, homossexualismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, estudos culturais, saber, poder e identidade.

No âmbito dessa última temática, o currículo tem sido tomado como catalisador de interesses, poderes, saberes, ideologias, culturas e modos de ser, como tentei evidenciar nas linhas precedentes, o qual ganha uma configuração que faz dele um legítimo “documento de identidade” (SILVA, 1999).

No caso específico das reformas aqui analisadas, se o currículo forma

identidades, então fica evidente a necessidade de reformá-lo, haja vista que, como o exposto neste texto, os contextos que possibilitaram a emergência dos PCN constituem um período da história que pedia novas políticas curriculares, a serem constituídas pelos novos saberes considerados válidos e escolarizáveis.

2 O ENDEREÇAMENTO DA FILOSOFIA: A ÉTICA NOS PCN

Modo de endereçamento implica o estudo de como se dá a destinação do texto fílmico e a experiência do espectador, se é possível influenciar a recepção e a “vivência” da obra por parte dele, pelo acatamento ou pela rejeição, por exemplo.

Segundo Ellsworth, há teóricos no campo do cinema que entendem que o modo de endereçamento se insere no texto fílmico com poder de agir sobre os espectadores, mas há, também, aqueles que defendem a idéia de que o modo de endereçamento guarda relação com um evento entre o social e o individual.

Nesta tese, o conceito de modo de endereçamento se torna significativo à medida que ele se relaciona com o processo de definição do perfil do público-alvo de um filme, processo que apresenta possibilidades de interesse ao endereçamento de um documento curricular oficial.

É pelo modo de endereçamento que é possível a análise sobre a expectativa mantida por meio de um filme no que respeita à sua recepção por quem o vê naquilo que intenta para fazer rir, chorar, gritar, sentir-se feliz... o que não é outra coisa senão maneiras de propor o desenvolvimento da relação pessoal com a imagética fílmica (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Nesse sentido, todo filme pressupõe conhecimentos do ponto de vista social e político por parte de seu alvo, o que implica a mobilização de interesses sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos já no texto fílmico, de maneira aberta ou sub-reptícia. Do contrário, todo projeto de filme estaria fadado ao fracasso. Assim, modo de endereçamento tem a ver com a necessidade de endereçar o conteúdo, a mensagem ou a comunicação “para alguém”, sem perder de vista o controle que variados interesses exercem nessa definição. Quem pensa um filme, pensa em como ele deve ser recebido, em como ele deve atrair o espectador para funcionar e lhe dar prazer, agrado dramático e estético, além de se referir a interesses comerciais específicos (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Por analogia, quem publica ou oficializa um currículo pensa em quem são seus receptores; pensa em “como”, “onde”, “quando”, “porque”, “para que”, “com que” e “junto a quem” ele deve ser mobilizado ao nível da sala de aula, pressupondo comportamentos e atitudes correspondentes a fim de que possibilite a produção e a circulação de conjuntos de saberes, valores e crenças determinados. Nessa perspectiva, o currículo produz subjetividades e identidades no interior da escola e fora dela.

Entretanto, múltiplos são os modos de endereçamento internos ao filme e ao texto, pois a composição do perfil daquele a quem textos fílmicos e escritos são endereçados apresenta infinitas possibilidades. Acontece que o espectador nunca é aquele que o filme quer que ele seja, nem o filme é o que pensa que é. De igual modo, um currículo nunca é o que pensa ser, muito menos seu público-alvo é o que seus agentes endereçadores pensam que ele é. Desse modo, se a maneira de viver a experiência do filme é indeterminada e sempre dependerá de quanto um filme acerta ou erra seu alvo (ELLSWORTH, 2001, p. 20), o mesmo pode ser dito de um texto curricular. Desse processo depende a realização, ou não, de suas intencionalidades.

Dito isso, cumpre assinalar que, em geral, o endereçamento de um filme se dá por meio do que usualmente se chama de gêneros “ficção” e “documentário”, cada um implica questões relevantes para o campo dos estudos de cinema. Como nesta tese

o propósito é o de empregar apenas a inspiração no conceito de endereçamento na análise curricular, convém situar a problemática relativa à epistemologia que esses gêneros ensejam nos campos filosóficos e correlatos.

Sabemos que, como uma das fontes da cultura ocidental, a Filosofia feita por Platão e por Descartes, Kant e Hegel, entre outros, reserva um papel central à racionalidade como atributo humano que teria o pleno domínio epistêmico. A verdade segura, certa e evidente seria não apenas aquela produzida racionalmente, mas a que se adequasse às regras da lógica que preside o funcionamento da razão. Nesse contexto, fora do poder racional parece não haver trilha para a Filosofia.

De mãos dadas com essa *raciocracia*, outro tipo de poder tem sido introduzido nos cenários filosófico, educacional e curricular: o da *grafocracia*³². *Raciocratas* e *grafocratas* somos nós, os ocidentais, e não apenas no âmbito dos saberes filosóficos. É como se a racionalidade se estabelecesse em simbiose com a escrita e só pudesse se expressar por meio dessa via, preponderantemente nas atividades de registro e comunicação dos saberes humanos diversos.

Desde a Antigüidade, parece que com exceção de Sócrates³³, passando pelo *trivium* (dialética, gramática e retórica) e *quadrivium* (aritmética, astronomia, geometria e música) medievais, a racionalidade parece ter mantido a sublime missão de revelar uma pretensa verdade de cunho universal, com a materialidade da escrita a ter primazia nas atividades que implicam.

Conceder que música e dança, pintura e escultura, arquitetura e literatura (não puramente racional), teatro, cinema e fotografia podem ter contribuições

³² Estou pressupondo aqui a articulação entre a maneira de se conceber o uso da razão, nas diversas expressões racionalistas, e os modos de se conceber modelos societários e, neles, a concepção, legitimação e exercício do poder político, em torno do qual orbitam o econômico e o cultural. O racionalismo escrito expressa, então, todos esses matizes, nuclearmente, no âmbito da cultura filosófica, científica e religiosa. Daí esses termos *raciocracia* e *grafocracia*.

³³ Na opinião de Sócrates, a escrita "tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos" (PLATÃO, 1986, p. 262).

epistemológicas a oferecer e um pensamento a veicular, por serem modos de expressão das representações que homens e mulheres fazem da realidade, significa distanciar-se dessa tradição *raciografocrata* referida anteriormente. Por associação, falar que o cinema “pensa” e que ele pode portar um pensamento não é algo que se faça tão pacificamente.

Segundo Cabrera, “À primeira vista, pode assustar falar-se do Cinema como uma forma de pensamento, assim como os leitores de Heidegger se assustaram ao inteirarem-se de que a ‘poesia pensa’”³⁴. Mas o cinema também pensa e pode ser considerado interessante para a veiculação de saberes filosóficos, educacionais e curriculares. Exemplos de alguns filósofos que pensaram “cinematograficamente” e estenderam suas influências pelos vários campos dos saberes humanos (claro, ainda que não tenham feito cinema), podem ser encontrados em Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger, os chamados “filósofos páticos”, ou “cinematográficos”, por terem problematizado “a racionalidade puramente lógica (logos) com a qual o filósofo habitualmente tem enfrentado o mundo, para fazer intervir, também, no processo de compreensão da realidade, um elemento afetivo (ou pático)”³⁵ (CABRERA, 1999, p. 14-15). Daí a tese do autor, favorável a uma filosofia logopática.

A Filosofia não deveria pressupor-se como algo perfeitamente definido antes do surgimento do Cinema, senão como algo que poderia modificar-se com esse mesmo surgimento. Neste sentido, a Filosofia, quando manifesta seu interesse pela busca da verdade, não deveria apoiar a indagação acerca de si mesma tão só em sua própria tradição, como marco único de autoelucidação, mas inserir-se na totalidade da cultura (CABRERA, 1999, p. 13).³⁶

³⁴ No original: “Puede asustar, a primera vista, hablar Del Cine como de una forma de pensamiento, así como asusto a los lectores de Heidegger enterarse de que ‘la Poesía piensa’” (CABRERA, 1999, p. 14).

³⁵ No original: “la racionalidad puramente lógica (logos) con la que el filósofo se há enfrentado habitualmente al mundo, para hacer intervenir también, en el proceso de comprensión de la realidad, um elemento afectivo (o ‘pático’)” (CABRERA, 1999, p. 15).

³⁶ No original: “La Filosofia no debería presuponerse como algo perfectamente definido antes del surgimiento del Cine, sino como algo que podría modificarse a través de ese mismo surgimiento. En este sentido, la Filosofia, cuando manifiesta su interés por la búsqueda de la verdad, no debería apoyar la indagación acerca de sí misma tan sólo en su propia tradición, como marco único de autoelucidación, sino insertarse en la totalidad de la cultura” (CABRERA, 1999, p. 13).

Admitida a *logopatía* filosófica cabrereana e, por conseqüência, a epistemologia fílmica, logo, estariam aceitas novas formas de se conceber a verdade, de se compreender a realidade e representar o mundo, as quais não mais seriam puramente lógicas, distintas e universais, mas “contaminadas” pela sensibilidade. Razão e sensibilidade seriam colocadas a serviço do acesso ao mundo e de suas representações sempre passíveis de serem reformuladas, superadas e desbancadas do pedestal de onde ela, “a verdade”, diria o que a vida, a sociedade e a realidade são. De outra parte, essa verdade, ainda que com pretensões de universalidade, só seria possibilitada pelas condições materiais e culturais do meio em que ela é produzida, como obra nunca totalmente pronta e acabada, definida e definitiva.

Assim, não sei se é interessante a preocupação com a demarcação de campos específicos e estanques para a ficção e para o documentário, bem como para a verdade e a ideologia, na disputa por saber qual tipo se faz portador de “mais verdade”, ou da “verdade mais verdadeira”, ou, ainda, de mais “universalidade”, ao largo do que de verdadeiro existe no “conceito” e na “imagem” ou do que de universal existe no singular, e do que de singular existe no universal.

Ora, sendo o homem e a mulher seres sociais e sendo a realidade humana e socialmente produzida, de um modo ou de outro as formas de saberes que eles produzem expressam tentativas de atribuição de sentido a esse mundo cultural, bem como ao natural, em que se vêem inseridos. O que deve ser considerado é que “O Cinema não elimina a verdade ou a universalidade, mas as redefine no interior da razão logopática” (CABRERA, 1999, p. 20)³⁷, ainda que os modos de endereçamento e os modos de recepção dos conteúdos fílmicos sofram variações. Por exemplo

Uma imagem-câmera de morte real não é algo para o qual olhamos de modo indiferente. A posição espectral (...) refere-se, evidentemente, à uma imagem de morte que seja indexada como não ficcional, uma imagem de morte real. Que reação provocaria no mesmo espectador uma imagem de morte da

³⁷ No original: “El Cine no elimina la verdad o la universalidad, sino que las redefine dentro de la razón logopática” (CABRERA, 1999, p. 20).

qual fosse informado tratar-se de encenação e que correspondesse, dentro do horizonte de indexação no qual nos locomovemos, à uma imagem ficcional, encenada de acordo com os procedimentos corriqueiros que cercam nossa noção do que é ficção? (...) Os filmes de ficção estão carregados de imagens de morte que nos provocam um tipo de emoção evidentemente distinta (RAMOS, 2001, p. 1-2).

Num e noutro caso, trata-se de representações da morte. Parece claro que a intensidade fílmica depende do modo como imagem, som, cor, movimento e componentes assemelhados se articulam na composição da cena real, o que pode impactar de modo mais intenso, ou não, o espectador³⁸. Porém, trata-se de um dado da realidade colhido por uma máquina, operada conforme regras de uso que incluem posição de quem colhe a cena, enquadramento, distanciamento da câmera, iluminação, som, fala, música, montagem ou edição e assemelhados, além de outras manipulações necessárias ao fechamento de tomadas, passagens e película inteira.

Logo, considerando esses aspectos com o rigor necessário à análise que se quer coerente, não posso afirmar que a representação de uma morte real esteja isenta de interferência dos sujeitos que a elaboram e a endereçam, pois até esse tipo de captação da realidade implica um processo de construção. Por seu turno, a recepção também depende de condições variadas que qualificam as circunstâncias vividas pelo espectador.

Por essas e outras razões é que, aqui neste estudo, parece-me desnecessária a tentativa da demarcação rígida sobre o que é ficção e o que é realidade em um filme. O que conta são as mensagens variadas que um ou outro gênero endereça. Vale o conteúdo. Assim, um e outro são artefatos culturais e, nessa condição, tornam presente o ausente, ainda que o “ausente ficcional” seja diferente do “ausente real”.

³⁸ O olhar do espectador sujeito denuncia a forma como ele vê o mundo e como mobiliza os conteúdos de suas relações com o mundo para formar a própria subjetividade e identidade, o que indica que o conteúdo endereçado não goza de garantia de seu cumprimento total, não há a mensagem “X” que chegue o mesmo “X” ao sujeito espectador. “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (DUARTE, 2002, p. 107).

Fato pouco diferente ocorre com o livro, outro artefato cultural. Ainda que veicule um discurso, como o filme, o livro é despojado de certos tipos de expedientes de sensibilidade (como a vocalidade, a luz...), os quais às vezes são esquecidos, às vezes camuflados, ou simplesmente aniquilados pela lógica raciocêntrica ubíqua e alérgica a sentimentos e emoções da qual falei momentos atrás.

Contudo, o livro, ainda que mobilize um conjunto de signos diferentes, é portador de representações que, a rigor, não se distanciam muito da epistemicidade que qualifica o filme, uma vez que as “verdades” escritas que veicula depende muito de condições variadas de endereçamento e recepção, os quais mobilizam conceitos diferenciados. “Direi que o Cinema (...) é a construção do que chamarei *conceptos-imagens*, um tipo de ‘conceito visual’”, o qual é “estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais [escritos] (...), aos quais chamarei aqui *conceptos-idéias*” (CABRERA, 1999, p. 18).³⁹

Chegado a esse nível e descartada a possibilidade de livro e filme veicularem a verdade epistêmica pura e universal, sobram-lhes a ética e a estética a serviço da epistemologia, por meio das quais o valor, o belo ou o grotesco são associados a possíveis verdades. E, dado que nada do que é cultural está imune ao interesse humano, ambos, filme e livro, podem portar não apenas epistemologia, mas, também, ideologia (valor, belo e verdade, e seus contrários, tratados por alguém, um grupo, uma nação).

Assim, pretensões de neutralidade, objetividade e essencialidade epistêmica não passam de meras ilusões em uma e em outra produção simbólica e cultural (filmes de ficção ou documentário e livros, os mais diversos, presentes em nossa cultura). Como afirma Coutinho, “A verdade da filmagem significa revelar em que situação, em

³⁹ Em uma construção empregando as palavras originais de Cabrera: “Diré que el Cine (...) es la construcción de lo que llamaré *conceptos-imagen*, un tipo de ‘concepto visual’”, o qual é “estructuralmente diferente de los conceptos tradicionales [escritos] (...), a los que llamaré aquí *conceptos-idea*” (CABRERA, 1999, p. 18).

que momento ela se dá – e todo o aleatório que pode acontecer nela” (COUTINHO em LINS, 2004, p. 44).

Um livro, por sua vez, não é feito à margem das circunstâncias pessoais de seu autor, muito menos das interveniências econômicas, culturais, políticas e históricas, entre outras, fazendo com que o escrito se faça inextricável das condições subjetivas e objetivas de seu autor.

Sujeito endereçador e sujeito visado pelo endereçamento são produtos culturais. Em outras palavras, um autor é o catalisador de elementos da mentalidade de seu tempo histórico e sua originalidade está no fato de ser ele, e não outro indivíduo, o que capta e endereça determinado conteúdo, no qual pode associar saber, valor e concepção estética para acomodar as representações que deseja comunicar. E o mesmo raciocínio vale para o receptor.

Dessa maneira, se o método permite o domínio do processo de endereçamento, o que preside o receber é a indeterminação, a anarquia cognitivo-valorativa de quem, em múltiplos tempos, espaços, intuições, pensamentos e sentimentos assume a posição do receptor para fazer uso do conteúdo de maneira pessoal e social, segundo a sua melhor liberdade.

Em síntese, nos processos de endereçamento-recepção, escrita-leitura, oficialização curricular-mobilização do currículo, o que merece atenção são os usos do poder, entremeados por questões epistemológicas associadas a aspectos éticos e estéticos, os quais poderão estar representados nos discursos fílmicos ou escritos.

Assim, a questão do endereçamento me tira da epistemologia, me faz passar pelo ético e pelo estético, e me insere na questão do poder. Por si mesmo, um currículo escrito não pode muita coisa, senão ser abrigo de conceitos-idéias, mas o que fazemos com ele em relações de poder, sim, comporta tudo o que dele pode resultar em termos de motivar, incitar, promover, fazer realizar ou esquecer.

No caso deste trabalho, isso é considerado na textualidade do currículo do ensino de ética dos PCN, o qual, a seguir, será analisado por meio dos conceitos-idéias que apresenta em termos de oficialidade, conceito de currículo propriamente dito e finalidades, buscando compreender os vários pressupostos e elementos que constituem os seus fundamentos, suas intencionalidades, compromissos e modos de encaminhamento como currículo oficial para parte da educação básica brasileira, com a qual, desde então, os professores estamos tendo de lidar no cotidiano de nossa prática pedagógica.

2.1 PCN: OFICIALIDADE, CONCEITO E FINALIDADE

2.1.1 A oficialidade

Oficial é o documento emanado de autoridade legitimamente constituída. Quanto a isso, o PCN1, página 6, traz uma mensagem assinada pelo então ministro da educação, a qual, a par de garantir que os PCN pretendem ser um “auxílio” ao professor para que trabalhe no sentido de formar estudantes que “dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”, assume que

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

E essa autoridade está não apenas legitimamente constituída, mas, também, agindo sob um tipo de consenso que a autoriza à ação de oficializar os PCN, pois, segundo essa passagem,

*Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Além do presumido consenso, a mensagem assinala que os *Parâmetros* não destoam das “discussões pedagógicas mais atuais” e que o currículo dos PCN é um “referencial” para o trabalho pedagógico na educação escolar, além de ser “aberto” e “flexível” para ser adaptado à realidade de cada região e localidade.

Já a “Apresentação” assinada pela Secretaria de Educação Fundamental inserida no PCN1, páginas 9 e 10, o conteúdo dos PCN é novamente apresentado como um auxiliar ao professor e ao trabalho de elaboração do projeto pedagógico de cada escola, visando à melhoria da qualidade da educação fundamental, razão pela qual ele pode ser visto como importante às tarefas de:

- *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.*

Tudo isso feito na intenção de “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações há muito desejadas se façam no panorama educacional brasileiro”, linha seguida pela “Apresentação” dos temas transversais do

PCN8, página 15. Assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, essa peça parece guardar coerência com as idéias de “flexibilidade” e “abertura” apresentadas inicialmente ao afirmar que junto às disciplinas tradicionais, nomeadas de áreas, surgem ao lado das tradicionais “séries” os chamados “ciclos” de formação que compreendem, cada um deles, dois anos letivos.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual.

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.

Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate.

Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre os temas e as áreas curriculares, assim como em todo o convívio escolar.

Há também um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidiá-lo na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos.

Esse debate sobre a oficialidade do currículo dos PCN, além de evidenciar que ele é nitidamente uma política curricular, aponta para estratégias utilizadas pelos seus agentes endereçadores, configuradas numa operação ambígua para mascarar sua prescritividade. Gallo (2004), por exemplo, analisou a questão relativa à hipótese de o currículo dos PCN ser “oficial” ou “alternativo”.

Para Gallo, não se trata de um currículo alternativo, mas de um currículo oficial, que implica, entre outras, questões relativas a ciclos e à transversalidade.

Quanto à primeira, em vez de o currículo dos PCN valer-se dos ciclos para propor inovações curriculares e pedagógicas, ele o faz com interesse econômico.

A proposta de organização em ciclos tem endereço claro: reduzir os índices de repetição e evasão no ensino fundamental que, como sabemos, são altíssimos. E como também sabemos, a redução destes índices é a moeda de troca básica nas negociações com os organismos internacionais que financiam projetos educativos oficiais (GALLO, 2004, p. 20).

Assim, a flexibilidade na promoção e na reprovação consiste na idéia de que se o estudante não aprender determinado “conteúdo” ou “habilidade” em uma série, ele passa a poder aprendê-los na série seguinte do mesmo ciclo, não sendo necessária a sua reprovação automática ao fim da série cursada. Isso, evidentemente, engordaria as estatísticas favoráveis às aprovações e serviria de “moeda de troca” aos interessados em fazer uso delas como apoio a argumentos de que o aproveitamento dos estudantes brasileiros cresce, é positivo, merece credibilidade e financiamento.

Quanto à segunda questão, relacionada à transversalidade, Gallo afirma que no currículo dos PCN a interdisciplinaridade e a transversalidade se aproximam e se distanciam entre si, pois “enquanto a primeira diria respeito aos aspectos epistemológicos (isto é, de produção do conhecimento), a segunda daria conta de aspectos pedagógicos (isto é, da socialização dos conhecimentos)”, o que leva o autor a afirmar que “Uma proposta de transversalidade assumida apenas como ação pedagógica é por demais tacanha” (GALLO, 2004, p. 25 e 26).⁴⁰

⁴⁰ Em outros momentos e lugares, Gallo (1994; 1997) sugere que, se tratada com a rigorosidade que demanda, a transversalidade que visasse a suplantiar o currículo disciplinar teria de ser levada à ação em uma escola cujos saberes não seriam estruturalmente hierarquizados, o que, evidentemente, implicaria na implementação de outra escola, comparativamente ao modelo de que temos conhecimento, na qual estudamos e atuamos como profissionais da educação.

Por essas e outras questões, o currículo dos PCN não é uma alternativa de política educacional, nem ao currículo disciplinar. Ao contrário disso,

... podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental não se constituem numa alternativa ao currículo disciplinar, mas, ao contrário, o pressupõem, o confirmam e o reforçam. Sob sua capa de inovação e a tentativa de se mostrarem alternativos, esses Parâmetros exibem a mais pura oficialidade conservadora de currículo” (GALLO, 2004, p. 26).

Depreende dessa análise que o endereçamento do currículo pressupõe a sua recepção fundada na crença na eficácia do convencimento pelos argumentos que colocariam o currículo como “auxílio”, “referencial”, “aberto”, “flexível”, modos segundo os quais teria de ser acolhido.

Mas será que ele é tudo isso? Ele quer ser apenas um “auxílio” ou é uma prescrição legal e compulsória? Ele é “referencial” ou é normalização de como as coisas são e devem ser conduzidas? Ele é “aberto” ou é fechado? Ele é “flexível” ou é uma peça curricular universalizante?

2.2.1.1 O emissor, pelo viés de seus compromissos

A caracterização do emissor no processo de endereçamento do currículo da ética como tema transversal nos PCN pode ser buscada no texto intitulado “Breve histórico”, do PCN1, páginas 14, 15 e 16, parte presidida pela necessidade de historicizar o processo de elaboração dos PCN. Ela oferece um parágrafo que responde à indagação: quem é o emissor desse currículo?

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, 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.

Apenas nessa amostra da citação acima é possível identificar seis entes coletivos (Brasil, UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, emissores da *Declaração de Nova Delhi*) que estariam funcionando como emissor direto (Brasil) e emissores indiretos (demais organizações internacionais) do currículo em análise. Logo, não é apenas o receptor do currículo em questão que é múltiplo, mas, também, o seu agente endereçador. Todos eles mobilizados em relações de poder representativas de contingentes humanos imensos; legitimamente constituídos e legalmente investidos nos cargos de representatividade; todos agindo em função de decisões que podem alterar a vida de milhões de seres humanos em fase de escolarização.

Esses âmbitos decisórios, em níveis macro e meso, implicam interveniências normativas e relacionais fáticas ao nível micro, uma vez que o currículo derivado de suas deliberações visa a ser colocado em ação no interior da escola, demandando compreensibilidade por parte de seus sujeitos-alvos, até para acatá-lo ou rejeitá-lo em meio a relações empoderadas⁴¹ de múltiplas facetas no interior da instituição escolar. Como o próprio texto afirma,

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos

⁴¹ A rigor, “empoderamento” é um termo que significa “a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes” (PEREIRA, 2006, *on_line*). Daí outros termos, por derivação, como “empoderadas”, que, neste contexto, significa ações nas quais se mobilizam cotas de poder individual ou grupal, ou, ainda, simplesmente “relações de poder” em espaços de ação individual ou coletiva. A esse respeito, ver, ainda, Iorio, 2002.

assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Para aprimorar continuamente a escola, os compromissos assumidos pelos emissores dos PCN demandam a observação da equidade como instrumento passível de incrementar a qualidade, mas dentro do contexto da “educação para todos”, que é, em última instância, “educação para todos” em níveis primários, básicos, elementares e fundamentais. Não é o caso de “universalização universal”, mas de “universalização restritiva” ao âmbito do elementar, pois esse parece ser o compromisso crucial dos emissores do currículo em tela.

2.2.1.2 O meio: os livros e a escrita

Na “Apresentação” inserida no PCN1, páginas 9 e 10, os volumes físicos dos PCN também são apresentados:

Professor,
Você está recebendo uma coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais organizados da seguinte forma:
- um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.
Para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-

lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.

Note que os agentes endereçadores do currículo dos PCN esperam ter o professor como parceiro, a quem destina, inclusive, as obras físicas dos documentos, na expectativa de que o docente as faça suas. Quanto ao conteúdo escrito, a “proposta” é a de que o professor o leia, consulte-o, grife-o, faça referentes a ele anotações pertinentes e o tenha como subsídio ao projeto educativo da escola.

Essa parece uma modalidade de negociação *sui generis*, na qual os emissores entram com tudo pronto e os receptores, com a adesão àquilo que a prescrição normativa impõe e exige. Tudo nesse currículo está decidido *a priori*: eventos realizados e negociações efetivadas; o currículo está impresso; a política curricular, que acarreta decisões epistemológicas, sociológicas, antropológicas, éticas, estéticas e ideológicas já foi tomada. O currículo já aparece oficializado e propondo uma flexibilidade enrijecida, pois diz até *onde* e *como* ela pode ir.

2.2.2 O conceito

O conceito do currículo da ética dos PCN pode ser intentado pelas vias do endereçamento (o que esse currículo “pensa” que é) e da recepção (o que receptores diversos pensam que esse currículo é). Nesse sentido, as “Considerações preliminares”, do PCN1, trazem nas páginas 13 e 14 o texto intitulado “O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais”, do qual extraio os elementos para compreender como esse currículo se define a fim de realizar análises voltadas para o objetivo de tentar compreender essa “autoconceituação” e para fazer a tentativa de evidenciar como alguns receptores desse currículo o vêem.

Esse currículo “pensa” que é:

1. Referencial de qualidade: os “Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no *Ensino Fundamental* em todo o País”;
2. Instrumento orientador e articulador da coerência entre as várias medidas das reformas educacionais nos anos 90: “Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações”;
3. Ferramenta que subsidia o trabalho de vários profissionais ligados ao currículo e à escolarização: Sua função, ainda, é a de subsidiar “a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual”;
4. De natureza aberta e uma proposta curricular flexível: “Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional”;
5. Vertical e horizontal: ele se presta a instrumentalizar os programas educacionais “empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores”;
6. Heterogêneo e não-impositivo: “Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas”;
7. Democrático e a serviço da construção da cidadania: “O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir

dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos”;

8. O que enfeixa um conjunto de bens públicos considerados socialmente relevantes: “Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”;

9. Que se entende com poderes limitados em face dos problemas da qualidade do ensino brasileiro: “Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País”;

10. “Simpático” às causas docentes: “A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira”;

11. O que pressupõe a qualidade do material didático correspondente: trata-se de um currículo que requer “a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos”;

12. Importante política educacional: “Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira”.

O texto “Breve histórico”, inseridos no PCN1, entre as páginas 14 e 16, apresenta outros elementos sobre o que esse currículo “pensa” que é:

13. Harmonizado com os marcos legais do sistema educacional brasileiro das décadas de 1980 e 1990 em diante: “O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a *Constituição de 1988*, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”;

14. O que verticaliza para o sistema nacional de ensino os preceitos constitucionais gerais da *Constituição de 1988*, sobretudo seus fundamentos, e assemelhados: “Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino”;

15. Feito para atender às normas da LDBEN vigente a partir de 1996: “A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos ‘a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade”;

16. Preocupado em oferecer a todos a educação básica comum: “Essa LDB

reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União”;

17. O que consolida a parte nacional comum em nível nacional, universalizando componentes curriculares do ensino fundamental: “Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal”;

18. O que normaliza diversos componentes curriculares do ensino fundamental: “Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo (...) deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33)”;

19. Decorrente da LDBEN, prevê aprendizagens focadas na formação para a cidadania democrática: “O ensino proposto pela LDB está em função do

objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: '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 - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social' (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática."

Na parte dedicada à descrição relativa ao "processo de elaboração" dos *Parâmetros*, página 17 do PCN1, esse currículo continua a "pensar" que é:

20. Resultado do conhecimento da realidade educacional brasileira: "O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações";

21. O que foi preliminarmente discutido em nível nacional: "Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de

secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração”;

22. Que resulta da contribuição dos mais diferentes atores, sujeitos e agentes de todos os níveis e segmentos da educação nacional: “A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento”;

23. O que foi recomendado por meio de pareceres de especialistas: “Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.”

Na tabela, a seguir, registro o que o currículo dos PCN “pensa” que é e o que alguns de seus receptores “pensam” sobre o que ele é, no qual aparecem acertos e erros de alvo parciais com relação à intenção originária de endereçamento.

ENDEREÇAMENTO E RECEPÇÃO DO CURRÍCULO DOS PCN	
Esse currículo “pensa” que é:	O que receptores pensam que ele é:
01. Referencial de qualidade.	01. É qualidade total no ensino (SILVA, 1995).
02. Instrumento orientador e articulador da coerência entre as várias medidas das reformas educacionais nos anos 90.	02. Produto das reformas educacionais dos anos 1990, feitas sob o ideário neoliberal e sob os imperativos da globalização (MOREIRA, 1995).
03. Ferramenta que subsidia o trabalho de vários profissionais ligados ao currículo e à escolarização.	03. Currículo oficial que introduz na escola os pressupostos das reformas educacionais dos anos de 1990 (LOPES, 2006).
04. De natureza aberta e flexível.	04. Disciplinar e conservador (GALLO, 2004).
05. Vertical e horizontal.	05. Verticalmente concebido e imposto de cima para baixo (CUNHA, 1996).
06. Heterogêneo e não-impositivo.	06. Segue a lógica da descentralização que é centralizante e da centralização que é descentralizadora (GENTILI, 1996).
07. Democrático e a serviço da construção da cidadania.	07. Atende aos imperativos da democracia e da cidadania liberal (GOMES, 2006).
08. O que enfeixa um conjunto de bens públicos considerados socialmente relevantes.	08. Legitima habilidades para formar o cidadão e o trabalhador (CUNHA, 1993).
09. Que se entende com poderes limitados em face dos problemas da qualidade do ensino brasileiro.	09. Enfoca a qualidade da educação básica e deixa em segundo plano a educação infantil, média e superior (TORRES, 2001).
10. “Simpático” às causas docentes.	10. Prevê formação docente paralela à avaliação do livro didático e avaliações do sistema educacional (SCHIMIDT & GARCIA, 2007).
11. O que pressupõe a qualidade do material didático correspondente.	11. Requer o controle curricular por meio do controle do livro didático (GENTILI, 1996).
12. Importante política educacional.	12. Política educacional conservadora, adequada às exigências capitalistas (SILVA, 1995).
13. Harmonizado com os marcos legais do sistema educacional brasileiro das décadas de 80 e 90 em diante.	13. Amparado na legislação do Estado neoliberal e às exigências da sociedade de mercado (FIORI, 1998).
14. O que verticaliza para o âmbito do sistema nacional de ensino os preceitos constitucionais gerais da <i>Constituição de 1988</i> e assemelhados.	14. Serve-se da antropologia clássica do liberalismo, necessária ao capitalismo e à democracia liberal (MOREIRA, 1996).
15. Feito para atender às normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente no Brasil a partir de 1996.	15. Atende aos preceitos da LDBEN, uma lei já sintonizada com a idéia do mercado educacional (SAVIANI, 1996).
16. Preocupado em oferecer a todos a educação básica comum.	16. Que restringe a oferta dos bens da educação escolar ao básico (VIEIRA, 2001).
17. O que consolida a parte nacional comum em nível nacional, universalizando componentes curriculares do ensino fundamental.	17. Universaliza e centraliza saberes curriculares de maneira disciplinar e inflexível, à medida que os cobra em avaliações (SAVIANI, 1997).
18. O que normatiza o ensino fundamental	18. Regula por força de lei (CURY, 1996).
19. Decorrente da LDBEN, prevê aprendizagens de conteúdos e habilidades focadas na formação para a cidadania democrática.	19. Decorre da LDBEN para controlar o currículo <i>neotecnoscolanova</i> , centrado em atitudes, competências e habilidades (SAVIANI, 1998).
22. Aquele que foi discutido em nível nacional.	22. Não foi debatido (CUNHA, 1996).
23. Produto de diferentes contribuições.	23. Economicamente interessado (DALE, 2004).
24. Recomendado por pareceres de especialistas.	24. Decidido pelo MEC (CUNHA, 1996).

Tabela 2: Endereçamento e Recepção do Currículo dos PCN

Essa amostra de “erros” e de “acertos parciais” de alvo do endereçamento curricular dos PCN evidencia como o que decide um currículo são as relações de poder em torno dele. Nesse sentido, o âmbito da epistemologia, que tem a ver com a produção de saberes, e da pedagogia, que diz respeito à mobilização escolar e social desses saberes, ficam atreladas às condições de exercício de poder no interior da escola e no seu entorno macro, meso e micro, noção que faz com que o currículo se transforme em um campo nunca pacífico, mas sempre questionado e em um palco de disputas ideológicas de todos os matizes.

2.2.2.1 Sobre a mensagem curricular

A rigor, a mensagem curricular propriamente dita pode ser compreendida como aquela que desce ao nível da sala de aula. Contudo, um currículo oficial a encaminha e faz considerações sobre ela. Nesta tese, vou me ater à segunda possibilidade, àquilo que os PCN afirmam sobre o currículo a ser colocado em ação com base nas prescrições que assumem como.

Apoiado nos fundamentos da na *Constituição de 1988*, o texto “Introdução” ao PCN8, inscrito entre as páginas 19 e 23, reafirma a questão da cidadania sob o argumento de que ela “deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições”. Ademais, segue o texto, “O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia”. E democracia pode ser “entendida em um sentido restrito como um regime político”, em que “a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (...) e os direitos políticos”.

Em sentido amplo, democracia pode ser compreendida como “uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais”. Nesse outro contexto, cidadania passa a ter outra acepção, mais abrangente, pois se refere à “conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia”. Em função da democracia e da cidadania é que se justifica a educação preconizada pelos PCN, a qual deve observar princípios como *dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social*.

Na “Justificativa”, o texto do PCN8 apresenta, nas páginas 25 a 27, as razões pelas quais os PCN ganharam essa conformação apresentada aos professores, e não outra. Nesse sentido, como o currículo em análise adota a cidadania como “eixo vertebrador da educação escolar”, então ele tem de se preocupar com questões sociais, entendidas como temas transversais de *Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Ética*, sendo este último formalmente concebido como uma espécie de tema transversal dos temas transversais. Esses temas, ao lado das disciplinas tradicionais de *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia*, devem concorrer para o desenvolvimento de capacidades voltadas para a formação do cidadão.

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;*
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;*
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.*

Em nome da educação para a cidadania, essa concepção curricular foi pensada de modo a privilegiar como que dois currículos em um só: o disciplinar e o transversal. Por isso, o texto sobre “os temas transversais”, PCN8, páginas 29-30, manifesta o entendimento de que “O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e

seu tratamento didático”.

Em seguida, fica mais clara a idéia de que a ética é curriculizada como o “tema dos temas”, pois “Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política”. Além disso, ética é inicialmente sugerida como um saber de cunho filosófico: “A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo”, porém “é também um tema que escapa aos (*sic*) debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos”.

E a razão para que ética seja curriculizada é que

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.

No entanto, esses temas não foram curriculizados de qualquer modo, mas seguindo critérios bem definidos, como assinala o texto “Critérios para a eleição dos temas transversais”, PCN8, páginas 30-31: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e por favorecerem a compreensão da realidade e a participação social.

A mensagem sobre a “Apresentação” do Tema Transversal Ética, PCN8, página 65, indica que esse tema é suficientemente relevante para ser curriculizado e levado à escola do ensino fundamental brasileiro, de norte a sul e de leste a oeste, indistintamente.

Para evidenciar essa importante característica, a qual justificaria a inserção de conteúdos de ética no currículo, de início o texto apresenta um conhecido dilema ético-

moral kohlberguiano, caracterizado pela formalidade e pela intencionalidade puramente racional como motivadoras da formação do juízo moral: “É ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor ‘vida’ (salvar alguém da morte) ou o valor ‘propriedade privada’ (não roubar?)”⁴².

Nesse sentido, o documento oito, que trata especificamente do *Tema Ética*, traz na primeira parte a definição do tema, “descrevendo-o historicamente e referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática”. A intenção é a de defender “a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças”.

Ainda na primeira parte do documento, “após essas reflexões de cunho geral, são feitas considerações de ordem psicológica, procurando apontar o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança e analisar o processo de socialização do aluno e as diversas fases de seu desenvolvimento”. Por fim, na “primeira parte, destinada a todo o ensino fundamental, são apresentados os objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos”.

⁴² A origem desse paradoxo formal, o famoso “dilema de Heinz”, pode ser encontrada em Kohlberg, o qual, em meados do século XX, empregou dilemas morais para estudar a formação do juízo moral em garotos estadunidenses, como meio de dar continuidade às pesquisas do mesmo problema feitas por Piaget. Segundo Kohlberg, em uma cidade européia, “uma mulher estava a ponto de morrer de um tipo muito raro de câncer. Havia um remédio, feito à base de Rádio, que os médicos imaginavam que poderia salvá-la, e que um farmacêutico da mesma cidade havia acabado de descobrir. A produção do remédio era cara, mas o farmacêutico cobrava por ele dez vezes mais do que lhe custava produzi-lo: O farmacêutico pagou 400,00 pelo Rádio e cobrava 4000,00 por uma pequena dose do remédio. Heinz, o marido da enferma, procurou todos que conhecia para pedir-lhes dinheiro emprestado, e tentou todos os meios legais para consegui-lo, mas só pôde obter uns 2000,00, que é justamente a metade do que custava o medicamento. Heinz disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e lhe pediu que vendesse o remédio mais barato, ou que o deixasse pagar depois pelo mesmo. Mas o farmacêutico respondeu: ‘Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com ele’. Assim, tentados todos os meios legais, Heinz se desespera e pensa em arrombar a farmácia para furtar o remédio para sua esposa” (KOHLBERG, 1992, p. 259).

Já a segunda e última parte do documento oito, “trata de conteúdos relacionados a respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo” e “discute a característica complexa da avaliação” apresentando “orientações didáticas gerais”.

Na parte do documento reservada a reforçar a “Importância do tema” ética, de maneira específica, o PCN8, nas páginas 69-73, associa o ensino da ética aos fundamentos da *Constituição de 1988*. Em função disso, a mensagem assegura que, pelo fato de o homem viver em sociedade, a ele cabe indagar “‘Como devo agir perante os outros?’”, caracterizada como “a questão central da Moral e da Ética” e define o que se pretende.

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora freqüentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de 'educação moral'.

Por isso, o refletir e o pensar eticamente por parte do estudante pode ser uma atividade ancorada na *Constituição*

Tal reflexão poderia ser feita de maneira antropológica e sociológica: conhecer a diversidade de valores presentes na sociedade brasileira. No entanto, por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nela, encontram-se elementos que identificam questões morais.

Por exemplo, o art. 1º traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A idéia 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.

Devem ser abordados outros trechos da Constituição que remetem a questões morais. 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 (...).

Para fazer tal trabalho, é necessário reconhecer três aspectos: “o primeiro refere-se ao que se poderia chamar de ‘núcleo’ moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade”; o “segundo ponto diz respeito justamente ao caráter democrático da sociedade brasileira”, “que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade”; “o terceiro ponto refere-se ao caráter abstrato dos valores abordados. Ética trata de princípios e não de mandamentos”, razão pela qual estaria justificado o cognitivismo ético da “escola democrática”, de cunho psicologizante: “Para saber como educar moralmente é preciso, num primeiro momento, saber o que a Ciência Psicológica tem a dizer sobre os processos de legitimação, por parte do indivíduo, de valores e regras morais”. Assim, fica estabelecido que o Tema Transversal Ética não é preponderantemente informado pelo saber filosófico, mas pela psicologia, o que indica a manutenção da filosofia como “supersaber”, agora na versão “supertema”, de que fala Costa (1992).

Esse aspecto parece mais evidente na mensagem intitulada “Ética e currículo” do PCN8, páginas 89-92, onde são apresentadas as tendências do ensino de ética e a opção pela chamada “escola democrática”.

Para situar a presente proposta curricular, é preciso começar por comentar algumas experiências — aqui classificadas por tendências — de formação moral que já foram tentadas, no Brasil e no exterior.

Experiências educacionais

Tendência filosófica

Essa tendência tem por finalidade os vários sistemas éticos produzidos pela Filosofia (as idéias dos antigos filósofos gregos, por exemplo, ou aquelas do século XVIII, dito da Ilustração). Não se procura, portanto, apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu.

Tendência cognitivista

A similaridade entre esta tendência e a anterior é a importância dada ao raciocínio e à reflexão sobre questões morais, e também a não-apresentação de um elenco de valores a serem 'aprendidos' pelos alunos. A diferença está no conteúdo. Enquanto na primeira os alunos são convidados a pensar sobre os escritos de grandes autores dedicados ao tema, na segunda apresentam-se dilemas morais a serem discutidos em grupo. Um exemplo, já comentado anteriormente: pede-se aos alunos que discutam sobre a correção moral do ato de um marido que rouba um remédio para salvar a mulher (que sofre de câncer), sendo que ele não tem dinheiro para comprá-lo e o farmacêutico, além de cobrar um preço muito alto, não quer de forma alguma facilitar as formas de pagamento. Verifica-se que tal dilema opõe dois valores: o respeito à lei ou à propriedade privada (não roubar) e à vida (a mulher à beira da morte). A ênfase do trabalho é dada na demonstração do porquê uma ou outra opção é boa, e não na opção em si. Mas alguém poderá dizer que não se deve roubar porque senão se vai para a cadeia; outro poderá argumentar que as leis devem sempre ser seguidas, independentemente de haver ou não sanções. No primeiro caso, trata-se de medo da punição; no segundo, de um espírito 'legalista'. A opção final é a mesma (não roubar) mas o raciocínio é totalmente diferente. Ora, é justamente esse raciocínio que a tendência metodológica quer trabalhar e desenvolver.

Tendência afetivista

Trata-se de procurar fazer os alunos encontrarem seu equilíbrio pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas. Procura-se fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas, na esperança de que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes. Ao invés de se discutirem dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas.

Tendência moralista

A grande diferença entre esta tendência e as anteriores é que ela tem um objetivo claramente normatizador: ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas de antemão. Enquanto as propostas anteriores de certa forma esperam que os alunos cheguem a legitimar valores não claramente colocados pelos educadores, a tendência moralista evidencia tais valores e os

impõe. Trata-se, portanto, de uma espécie de doutrinação. No Brasil, a proposta de Educação Moral e Cívica seguiu esse modelo.

Tendência da escola democrática

Uma última tendência a ser destacada é a da escola democrática, que, contrariamente às anteriores, não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição.

A justificativa para que ética entre no currículo dos PCN na condição de tema, e não com o valor de disciplina ou área, é feita da seguinte maneira: “verifica-se que questões relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula”. Ademais, “passar ao lado de tais questões seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma ‘especialidade’, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas”. Como ética não é uma especialidade, semelhante à matemática, à história e congêneres, ela deve ser tratada transversalmente, considerando, ainda, a função da escola, que é a de “transmissão do saber” e que já “levanta questões éticas”; que as “relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais”; e que as “relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas”. Em suma, para sacramentar a idéia de ética como “supertema transversal”, afirma o documento, “o tema Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola”. E mais: “diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade”

Enfatizando essa opção por ética como tema, o documento afirma que a “proposta de transversalidade aparece como justificada por várias razões, dentre as quais destacam-se três”, a saber:

A primeira: não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma ‘especialidade’ e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas.

A segunda: a problemática moral está presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que

ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias.

A terceira: ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações. Infelizmente, tal duplo sistema existe em nossa sociedade. Associar a educação moral a discursos sobre o Bem e o Mal nada mais faz do que reforçar o divórcio entre discurso e prática. Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir.

Para cumprir a missão, poderia ser dito, de “supertema”, a ética deve ser ensinada com base em alguns conteúdos específicos, os quais o PCN8, nas páginas 101 a 113, nomeia de: *respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade*, todos ancorados no princípio da dignidade humana, como aparecem na versão dos PCN de 1997, a primeira dada à luz, utilizada nesta pesquisa.

Pelo exposto anteriormente, em que a mensagem sobre o currículo da ética apresentada pelos PCN externaliza o que esse currículo “quer de si” para os seus “alvos”, parece que posso inferir que os fundamentos teóricos dessa “tendência comunidade democrática”, pode ser encontrada em três autores principais: John Dewey, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, todos, de um modo ou de outro, questionando o modelo clássico de currículo europeu de base humanista e advogando o cognitivismo ético favorável ao liberalismo e à democracia, como uma tendência paralela ao tecnicismo pedagógico de Tyler, Bobbitt e Bloom, autores que estudo no tópico a seguir. Por hora, enfoco Dewey, Piaget e Kohlberg.

Dewey (1959) contribuiu para a sistematização da *Escola Nova* ao defender a idéia de que a escola teria de ser ativa, do aprender fazendo, centrada nos interesses dos estudantes para que a aprendizagem se desse pela *ação*, e não pelo *ensino*, *transmissão* ou *instrução*. Nesse ponto, Dewey toma o direcionamento da defesa de que a escola deveria se preocupar primordialmente com a formação política do cidadão liberal. Por isso, a escola teria de se identificar com a própria vida e fazer com que atividades e conteúdos escolares se tornassem importantes por irem ao encontro do interesse do estudante. É nessa escola ativa que, segundo Dewey, a vivência democrática poderia contribuir para forjar o indivíduo que promoveria a coesão social

via laços de cidadania na democracia liberal. Por esse motivo, não se justificam a obediência e a submissão, mas a atividade e a iniciativa em prol de uma formação baseada na ética da cidadania liberal (DEWEY, 1970, p. 138).

Piaget (1994), por sua vez, estudou o desenvolvimento cognitivo associado ao biológico. Segundo Piaget, o percurso da formação do juízo moral na criança implica alterações sucessivas de funcionamento do sujeito epistêmico e do sujeito moral, inter-relacionados nesse processo. O primeiro tem início no estágio *sensório-motor*, passa pelos estágios do *pré-operatório* e do *operatório-concreto* para, por volta de doze anos de idade, alcançar o período do *operatório formal*. O segundo começa pelo estágio da *pré-moralidade* e atravessa os estágios da *heteronomia* e da *semi-autonomia* para alcançar, também por volta dos doze anos de idade, a fase da *autonomia moral* (PIAGET, 1994; FREITAG, 1992; FREITAS, 2003).

Em função desses estágios é que Piaget entende que “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295), compreensão que me levou a pensar, em outro momento e lugar, que “Se o pensar é moral quando lógico, e se o agir é lógico quando moral, então a moralidade restringe-se ao âmbito da razão” (CORREIA, 2003, p. 140). Daí o motivo de o progressivismo epistêmico e ético de Piaget ser cognitivista.

Aí, ainda, as pressuposições construtivistas de que o estudante deve ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, pois esse desenvolvimento cognitivista se daria com base na idéia de funcionamento natural da razão e na tese do “aprender a aprender”, presidida pelo autodidatismo e pela secundarização do papel docente no processo pedagógico, uma vez que a escola deve ser um espaço de potencialização do desenvolvimento natural da racionalidade, comum a todos os humanos e a ser cultivada para oferecer ao estudante o domínio da ordem e do progresso da pessoa humana rumo à emancipação, felicidade e paz universal. Por isso, nesse processo, valem a prontidão, o interesse e o desejo do sujeito que aprende, e não as atividades transmissivas daquele que ensina.

Por fim, Kohlberg (1981), que repercute em seu trabalho as influências que recebeu de "Sócrates, Platão, Kant, Rawls, Dewey e Piaget" (MARQUES, 2002, p. 47). Kohlberg trabalha com a hipótese dos níveis e estágios morais, emprestados de Piaget, e os reformula para dar mais destaque à dimensão grupal da formação do juízo moral (aqui, parece-me, surge o elo entre Kohlberg e a "escola democrática" dos PCN, que, numa referência mais remota, estende-se a Dewey).

Segundo Kohlberg, o desenvolvimento moral passa por níveis e estágios, os quais podem ser compreendidos mediante o emprego de dilemas morais, racionalmente lançados, debatidos e resolvidos por grupos estudantis. Com essa metodologia, o psicólogo estadunidense tinha por objetivo evidenciar a maneira segundo a qual o ser humano pensa, raciocina, reflete e, ao executar essas faculdades racionais, chega a formar juízos morais que balizariam sua vida ética. Não se trata de tomar como problematizada a existência real dos componentes do grupo, mas de mobilizar a racionalidade em função da formação moral.

Por exemplo, o "dilema de Heinz", em que um homem é colocado diante da situação de ter que roubar um remédio para salvar a própria mulher da morte, privilegiando o valor "vida", ou deixá-la falecer por não ter com que pagar o remédio, aceitando que prevaleça o valor "propriedade".⁴³ Um exemplo desse processo está no quadro a seguir. Em cada nível e estágio morais, o sujeito em formação moral concebe e externaliza um tipo característico de julgamento, conforme capacidades cognitivas lhe possibilitem compreender o problema mediante um processo de raciocínio lógico-moral.

⁴³ Ver a nota 39 outros detalhes deste dilema. É surpreendente como um problema formal como este consegue o feito extraordinário de colocar em mesmo pé de naturalização a "vida" e a "propriedade". Essa igualização assim efetuada apaga a natureza sócio-ideológica do conceito de propriedade privada formulado na modernidade. Mas, se analisado sob a ótica Kantiana do imperativo categórico "Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal" (KANT, 1986, p. 42), em que a dimensão lógica aniquila a ontológica, o valor da propriedade torna-se absoluto porque se Heinz roubasse o remédio ele estaria legislando e afirmando que todos podem roubar de todos. Isso, evidentemente, em um desprezo pela situação concreta, seria condenado em uma sociedade que já decidiu que a propriedade é sagrada à coesão social.

NÍVEIS E ESTÁGIOS MORAIS DE KOHLBERG			
Nível	Estágo	Orientação	Atividades
Pré-convencional	1	Orientação por obediência punição	Não distingue, nem coordena perspectivas. A perspectiva correta é a da autoridade. Pesam as conseqüências físicas para o agente: se há punição, a ação é errada; se não há punição, a ação é correta. Desse modo, Heinz pode roubar o remédio, desde que não seja apanhado em flagrante.
	2	Orientação calculista e instrumental para a troca por hedonismo e pragmatismo relativistas	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista dos interesses individuais. A ação moral correta é a que produz prazer e satisfação à pessoa que a executa, mas a igualdade é compreendida como "olho por olho, dente por dente". No caso, o roubo do remédio por Heinz pode ser justificado porque ele precisa da mulher para viver.
Convencional	3	Orientação para o "bom menino" e para a moralidade de aprovação comunitária e interpessoal	Distingue perspectivas, coordena-as do ponto de vista de uma terceira pessoa próxima, pois a ação moral correta é a que recebe aprovação de terceiros, numa espécie de conformismo estereotipado. No caso do dilema, considera-se que é papel de todo homem salvar a vida da própria mulher, além de se considerar que toda pessoa deve fazer aos outros aquilo que quer que façam para si (equidade).
	4	Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de um terceiro imparcial. Predomina o respeito pela autoridade e pelo cumprimento do dever. Nesse sentido, Heinz pode roubar o remédio como uma exceção à regra do "não roubar", pois o importante é obedecer à lei visando à coesão social.
Pós-convencional	5	Orientação para o contrato social (maior bem para o maior número)	Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de um terceiro moral, racional e universal. A lei não é válida pelo simples fato de ser lei e poder ser mudada dentro da legalidade e do contrato social. Nesse caso, é o abuso do farmacêutico que deveria ser coibido por lei.
	6	Orientação para os princípios éticos universais	Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma moral racional e universal. Se a lei injusta não pode ser modificada pelos instrumentos democráticos, deve-se resistir a ela, caso em que, ao roubar o remédio, Heinz pode estar enfrentando a lei injusta do "não roubar".

Tabela 3: Níveis e estágios morais em Kohlberg. Tabela elaborada com base em Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Biaggio, 1985, 1988, 1997; Marques 2002.

Tanto Piaget quanto Kohlberg sofrem críticas relacionadas à universalidade desses estágios e níveis. Porém, sobre Kohlberg, especificamente, o que se questiona ainda são o elitismo e o machismo de sua teoria. Ocorre que Kohlberg extraiu suas conclusões sobre desenvolvimento moral ao fazer sua tese de doutorado em psicologia e ao aplicar a metodologia para compreender o desenvolvimento moral em um grupo de rapazes, deixando as meninas de fora de suas experiências.

Quanto ao elitismo, Kohlberg chega a ele por terminar concebendo uma moral baseada na justiça (ele desenvolveu seu programa de formação moral naquelas que denominou de “comunidades justas”) e na noção de direitos e deveres, sobre os quais haveriam juízos morais mais adequados do que outros. Isso dá margem a que o classifiquem, ainda, como dualista, à medida que faz o desenvolvimento moral depender “da reflexão, da sabedoria e da educação” (MARQUES, 2002, p. 58).

Nesse sentido, à medida que a tendência *comunidade democrática* do currículo da ética dos PCN8 prevê a educação para a cidadania e o ativismo na participação comunitária escolar, inclusive advogando a problematização e a reflexão como caminhos para a formação moral, essa tendência está a tomar emprestados os pressupostos deweyanos, piagetianos e kohlberguianos. Nada além daquilo que responda aos interesses das sociedades liberais.

Nenhuma dessas dimensões é curriculizada de maneira neutra e imparcial, mas trazendo consigo, por exemplos, componentes epistemológicas, antropológicas, sociológicas, econômicas, pedagógicas e políticas bem definidas. Todos esses aspectos precisam ser compreendidos para que suas finalidades também possam ser assimiladas naquilo que implicam em termos ideológicos e de proposições acerca das relações de poder que, com base nele, podem ser estabelecidas na escola.

2.2.3 A finalidade

No texto dos “Objetivos”, PCN1, páginas 67-71, o currículo dos PCN assume que “Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades⁴⁴, que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade”. E acrescenta:

A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades e ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

Após assinalar que “a capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida” a qual se liga “ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não”, o texto informa que a “aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem”. “A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança”. Já a “afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização dos resultados dos trabalhos produzidos

⁴⁴ Se, por um lado, a elaboração de objetivos educacionais voltados para o desenvolvimento de capacidades, entendidas como expediente prático para a ação, como, por exemplo, não apenas memorizar regras de gramática, mas saber escrever, pode ser uma providência interessante no âmbito da escolarização, por outro, quando tais objetivos são exacerbados em direção a um ativismo de interesse em atividades meramente técnicas, considerando como de somenos a questão teórico-conceitual da educação escolar, eles podem terminar por empobrecer a prática pedagógica circunscrita aos processos do ensinar e do aprender.

a das atividades realizadas”, sendo por isso que os objetivos se assentam nas capacidades cognitivas, físicas e afetivas.

Nesse sentido, “Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea”, a escola “tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na explicitação das mencionadas capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do ensino fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir as conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. Um exemplo de desdobramento dos objetivos é o que se apresenta a seguir:

- *Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura.*
- *Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.*
- *Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.*

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.

Com base nesse conceito de capacidades, o texto “Objetivos gerais do ensino fundamental”, PCN8, páginas 7 e 8, garante que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- *compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- *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;*
- *conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;*
- *conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- *perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- *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;*
- *conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- *utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
- *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
- *questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.*

Na linha desses objetivos, são apresentados os “Objetivos gerais de ética para o ensino fundamental”, PCN8, páginas 97 e 98, tais como seguem.

O trabalho a ser realizado em torno do tema Ética durante o ensino fundamental deve organizar-se de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de:

- *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.*

Fundamentado nas capacidades cognitiva, física e afetiva, os objetivos dos PCN e do currículo do Tema Transversal Ética pressupõem a mobilização de atividades de aprendizagens voltadas para o desenvolvimento do caráter e da faculdade de escolher, com vistas ao consenso liberal. Entretanto, o que está subjacente nesta parte da mensagem curricular são os pressupostos teórico-metodológicos do tecnicismo pedagógico, sobretudo os de Bobbitt, Tyler e Bloom.

Observadas as teorias curriculares mais de perto, logo serão encontrados os autores Franklin Bobbitt (1918) e Ralph Tyler (1974). O primeiro teve por objetivo propor um tipo de educação escolar voltado para a eficácia burocrática da administração do sistema educacional com base no planejamento curricular. Atento para as questões econômicas da sociedade estadunidense, a qual se industrializava a passos largos, Bobbitt valeu-se do método empírico-analítico para traçar o caminho da escola a serviço de uma noção tecnicista de currículo e o fez transpondo para o currículo a lógica da administração científica, sobretudo a taylorista.

Essa concepção elaborou uma teoria dualista de organização do processo de trabalho, à medida que compreende a execução da ação produtiva fundada em duas operações principais: uma que visa à concepção do trabalho e sua execução, outra relacionada à realização material desse trabalho. A primeira é uma operação intelectual; a segunda, manual. Subjacente à concepção taylorista de trabalho reside a dualidade conceber-executar, pensar-fazer, mandar-obedecer, fundamentando a hierarquização organizacional. Segundo Palewski, o fundamento metodológico dessa tendência da administração assenta-se nos princípios cartesianos.

Para o estudo de cada fato, ele [Descartes] preconiza a divisão do trabalho: 'Dividir cada dificuldade em tantas parcelas quantas forem possíveis e necessárias para melhor resolvê-las. Estabelecer, em toda parte, enumerações tão completas e revisões tão gerais que se possa estar certo de nada haver omitido. Conduzir meus pensamentos ordenadamente, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para ascender pouco a pouco, como que por degraus, até o conhecimento dos mais complexos, supondo até mesmo a existência de uma ordem entre aqueles que não se antecedem naturalmente uns aos outros' (PALEWSKI, 1971, p. 12).

Assim se dá a elaboração da racionalização produtiva e das relações trabalhistas para propiciar aos administradores o aumento da produtividade dos operários com a máxima economia de tempo. Gestos e comportamentos, na empresa e na indústria, deveriam estar a serviço da maximização da produção. Desse modo, após estabelecer os fundamentos da "administração científica do trabalho", Palewski anuncia os "princípios científicos" tayloristas:

1. Regular cada um dos elementos do trabalho do homem, segundo os dados científicos que substituem o velho método do polegar e do olho. 2. Proceder cientificamente à seleção, formação e desenvolvimento do operário, ao invés de permitir, como outrora, que ele se dedique a um trabalho a que somente o acaso o havia amarrado e deixando-o adquirir uma formação da maneira que lhe for possível. 3. Colaborar cordialmente com os homens, tomando medidas para que o trabalho todo seja executado de acordo com os princípios da ciência estabelecida. 4. Dividir mais ou menos igualmente a responsabilidade entre a direção e o operário, ficando a direção incumbida de todo o trabalho para o qual se acha melhor equipada que o operário, ao contrário do que ocorria no passado, quando quase todo o trabalho e a maior parte da responsabilidade recaíam sobre o operário (PALEWSKI, 1971, p. 18).

Descritos os fundamentos da administração científica e seus princípios, faltava, ainda, estabelecer os objetivos do taylorismo, os quais Palewski relata da seguinte forma:

Desta maneira, vai Taylor pouco a pouco subindo na oficina, da posição de operário executor à de dirigente do trabalho, à posição de contramestre: a execução cabe ao operário, a preparação ou organização àquele que dirige o trabalho. Em que consiste esta preparação ou organização? Seus objetivos se acham claramente definidos: 1. Determinar os possíveis aperfeiçoamentos nos acessórios, instrumentos, etc., necessários à execução de uma determinada

tarefa. 2. Determinar os possíveis aperfeiçoamentos na própria execução do trabalho do operário. 3. Fixar as tarefas e determinar o tempo unitário em que a tarefa deverá ser executada. 4. Organizar racionalmente o conjunto da oficina e prever as ligações (PALEWSKI, 1971, p. 19).

Com base nesse modelo, Bobbitt propôs que o currículo assumisse objetivos semelhantes aos da administração científica. Esses objetivos eram os de

a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação definida; b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas (DOMINGUES, 1986, p. 354).

Tyler, outro curricularista, por sua vez, propõe, em meados do século XX, que o currículo deve responder a quatro questões básicas, a saber:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1974, p. 1).

Por fim, Bloom (1979) fez a classificação daquilo que poderia ser considerado como produto das atividades de aprendizagem com base nas categorias *cognitiva*, *afetiva* e *psicomotora*. À primeira, *cognitiva*, ele associou os conhecimentos fatuais e conceituais e as generalizações. À segunda, *afetiva*, ele relacionou as habilidades relativas aos interesses, valores, apreciações e atitudes. À terceira, *física* ou *psicomotora*, ele relacionou as habilidades manipulativas e as intelectuais. Segundo essa percepção, o resultado de um processo de aprendizagem depende das experiências que ele proporciona em termos de associação entre conteúdo e atividade, o que pode ser antevisto pelo currículo.

Essas preconizações de Bloom se realizariam em objetivos: a) de *conhecimento*: ligados à memória e à lembrança de fatos particulares e gerais de

métodos e processos; b) de *compreensão*: associados à preparação e reorganização dos processos mentais, transposição, interpretação e extrapolação; c) de *aplicação*: relacionados à utilização das aprendizagens em situações concretas; d) de *análise*: identificados com a capacidade de organizar e separar elementos diversificados teórico-empíricos e com a procura de relações e de princípios; e) de *síntese*: implicados na capacidade de reunir as partes em um todo de numa situação concreta e na produção de obras pessoais; f) de *avaliação*: atinentes à formulação de juízos de valor e posicionamentos críticos face ao conteúdo escolar (BLOOM, 1979).

Para Macedo (2000), uma das vertentes que nos anos 1970 influenciou os estudos curriculares foi a do ensino por competências, a qual expressa o tecnicismo pedagógico. E competência compreendida como comportamentos cientificamente controláveis para associar o comportamentalismo tecnicista a uma noção mais ampla do humanismo, os quais significassem metas produtivas de interesse da sociedade capitalista e liberal, cujo tecnicismo, se por um lado tenta superar programas de ensino-aprendizagem livrescos e abstratos, por outro, quando exacerbados pode enveredar pelo caminho de um pragmatismo técnico limitador em vista de uma formação que também requer o embasamento teórico-conceitual.

Porém, em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que eles tentem se passar por inovadores, o currículo da ética como Tema Transversal que eles preconizam não foge dessa retomada das teorias tecnicistas de meados do século XX em diante.

E, como esse currículo também se vale das teorias escolanovistas, como os de Dewey e da psicologia genética de Piaget e do cognitivismo de Kohlberg, essas apropriações resultam em um discurso que pode ser denominado de *neotecnoescolanovista*, como foi aventado em outro lugar desta tese. Se consideradas plausíveis essas análises, então o caráter inovador do currículo dos PCN não prospera.

2.2.3.1 Os receptores

Em geral, os receptores de uma mensagem curricular, depois de ser divulgada, não são delimitados à primeira vista, uma vez que são difusamente concebidos. Entretanto, no que se refere ao público-alvo estabelecido no endereçamento curricular, alguns sujeitos da escolarização aparecem muito bem definidos. No caso, os principais são os professores e os estudantes. Não é sem motivo que, ao tratar dos critérios de avaliação, articulados principalmente com os comportamentos e habilidades propostas pelos PCN, os primeiros a serem nomeados são o “aluno” e o “professor”. Nesse sentido, o texto “Critérios de avaliação” inserido no PCN8, da página 115 à 117, assinalam que “Os critérios para avaliação aqui propostos destinam-se a explicitar o essencial a ser aprendido pelo aluno, de modo a garantir a continuidade do trabalho. Serão referência tanto para o professor quanto para o aluno”.

Mais que uma referência, esses critérios cumprem o papel de

balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática. Também deverão informar o aluno sobre seus avanços e suas dificuldades e orientar os investimentos que ele deverá fazer no seu processo de aprendizagem. De forma alguma deverão ser entendidos como índices de qualificação moral do aluno.

Nesse sentido, o trabalho docente e as atividades de ensino-aprendizagem deverão concorrer para que o estudante seja capaz de:

• Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio. *Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e idéias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem, sendo o seu próprio um deles.*

- **Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de idéias e na busca de solução de problemas.** *Espera-se que o aluno seja capaz de expor seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido, colocar-se 'no lugar do outro' para compreender seus sentidos e razões e posicionar-se de maneira flexível.*
- **Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito.** *Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão — ainda que mediante a intervenção do professor.*
- **Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade.** *Espera-se que o aluno perceba situações cotidianas em que pode prestar ajuda — seja material, moral ou compartilhando esforços com outras pessoas. Espera-se também que possa tomar para si questões que se revertem em benefício de outros mais distantes, como, por exemplo, a proteção ambiental para as novas gerações ou a garantia de direitos às minorias.*
- **Conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo.** *Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. Da mesma forma, espera-se que, num processo de construção coletiva, e com ajuda do professor, o aluno seja capaz de propor, avaliar e acatar regras para o convívio escolar da classe e da escola.*
- **Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração.** *Espera-se que o aluno seja capaz de assumir responsabilidades na execução de tarefas planejadas coletivamente, percebendo suas responsabilidades e limites em relação às diversas formas de contribuição possíveis e necessárias, solicitando o mesmo de seus companheiros de trabalho. Espera-se também que possa colocar seus pontos de vista e sugestões, argumentar em favor deles e acatar outros, tendo em vista o objetivo comum — ainda que com ajuda do professor.*
- **Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça.** *Espera-se que o aluno seja capaz de analisar, orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola e/ou divulgadas pela mídia, detectando discriminações de vários tipos, avaliando-as e contrapondo-as à idéia de justiça.*

Observados os objetivos dessa formação escolar, importantes por evidenciarem “quem seu destinatário é e pode vir a ser”, noto que a preocupação com a preparação para a participação em processos de construção de consensos é bastante destacada. Tanto é que os aspectos sociais, econômicos e políticos da prática educativa no interior da escola e fora dela parecem ser notoriamente “esquecidos”, muito provavelmente em função da potencialização da educação moral para o trato interpessoal, processos nos quais o professor deve figurar mais como orientador do que como um parceiro no trabalho de concepção e prática de valores éticos e morais, que

não pugnam pelo enfrentamento dos problemas estruturais da sociedade democrática liberal.

A título de síntese da análise sobre o endereçamento do currículo dos PCN feita neste capítulo, é possível assinalar que:

Em termos de oficialidade, o currículo dos PCN e, particularmente, o do Tema Transversal Ética, é sobejamente confirmado. Aliás, é essa oficialidade que lhe garante a tipificação como um currículo conceitualmente prescrito, legalmente amparado e teórico-metodologicamente assentado nas teorias escolanovistas e tecnicistas da pedagogia liberal⁴⁵.

No que concerne às finalidades desse currículo, parece que o que ele prescreve, ao definir capacidades, competências e habilidades a serem desenvolvidas, é a formação do cidadão, do trabalhador e do consumidor da sociedade capitalista, uma vez que, ideologicamente, o currículo em estudo filia-se ao ideário mais amplo do neoliberalismo, como foi possível descrever no primeiro capítulo, resultando em um tipo de visão de mundo na qual o cidadão é potencializado como ente individual face ao Estado e à coisa pública, visando a salvaguardar os imperativos da sociedade de mercado.

Por todas essas influências detectadas nos procedimentos descritivos e analíticos precedentes, não há como não fazer um julgamento crítico desse currículo, o qual se apresenta internamente ambíguo, epistemologicamente superado pela produção no campo curricular (ver SILVA, 1999), teoricamente psicologizado e com base em teorias também de há muito colocadas em xeque. É preciso registrar que o estado da

⁴⁵ Não estou sugerindo uma condenação às formas mais ativas de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que fazem contraponto a práticas escolares livrescas e abstratas, mas preocupado com relação a uma supervalorização do tecnicismo. O fato de a filosofia ser alijada do currículo da ética dos PCN em favor da psicologia não indicaria essa tendência a uma rejeição das atividades teóricas e conceituais? Cumpre lembrar que "teoria", do grego "theorein", significa "ver". A nós nos bastaria um ativismo sem visão, a qual nos possibilita compreender o "o que", o "porquê" e o "para quê" de nossas ações no âmbito escolar?

arte sobre as questões curriculares demonstra produções do campo que se colocam como de inegáveis valias e que poderiam ter sido consideradas no processo de oficialização desse currículo (ver SILVA, 2003; 2006a; 2006b; 2006c).

Na perspectiva pedagógica, o que ele apresenta é a exigência de processos de disseminação de conhecimentos atitudinais, comportamentais, de competências e habilidades que passam ao largo dos saberes escolares críticos da realidade, que dela tenham nascido e que a ela tendam a voltar como instrumentos de inserção orgânica no sentido de criticá-la para transformá-la.

No que concerne ao campo da didática, com esse currículo dos PCN vem à cena o predomínio de um dos pólos da relação pedagógica: o estudante. O professor é secundarizado em seu papel de orientador na condução do processo de produção do saber escolar. Ademais, politicamente, trata-se de um currículo que resulta das relações de força possibilitadas a partir do momento em que se deu a hegemonização das idéias neoliberais.

Ideologicamente mais delimitado, esse é um currículo que visa a potencializar o individualismo como concepção ética, o capitalismo como modo de produção material da vida e a democracia liberal como forma de governo válida e inquestionável. Já como currículo da ética, tal como se apresenta no PCN8, trata-se de uma ética informada pela psicologia, e não, como à primeira vista pode ser entendida, de uma ética filosófica.

Por esse motivo, ainda que um “supertema” transversal, essa Ética não curriculiza o saber filosófico⁴⁶. Por isso, diante do exposto, indago: como fazer para que esse saber alcance legitimidade curricular? Algumas indicações de resposta para essa pergunta serão apresentadas no capítulo a seguir.

⁴⁶ Sobre a possibilidade, ou não, de se ensinar filosofia na Educação Fundamental, trata-se de um debate que não está contemplado nos objetivos desta Tese. Quanto à psicologização da ética, estou compreendendo que a ética não se restringe à psicologia, e que poderia se valer da contribuição de outros saberes, notadamente os da filosofia. Nada, portanto, contra a psicologia, mas contra o reducionismo do tema ética.

3 O ENDEREÇAMENTO DA ÉTICA: ENTRE O CONTROLE E A DEMOCRACIA

No *Dicionário Houaiss* o currículo é definido como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada” (HOUAISS, 2001). Já o *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* (DIEB) dá ao currículo a acepção de “Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional” (DIEB, 2007, *on_line*).

Para além do termo dicionarizado, o currículo apresenta dimensões básicas às quais responde, implícita ou explicitamente, na dimensão formal e na da ação, entre elas: a *ontológica* (que/qual currículo?), a *justificadora* (porquê?/por que), a *teleológica* (para quê?) a *epistêmica* (quais saberes? qual saber-fazer? saber-ser quem? saber-agir de que maneira?), a *do endereçamento* (para quais sujeitos? para que sociedade?), a *pedagógico-metodológica* (quais atividades? como? quando? por quem? com quem?), a *material* (com quais recursos?) e a *avaliativa* (para alcançar quais resultados? quais objetivos? quais finalidades?).

Ao responder a esse conjunto subjacente de perguntas na concepção, elaboração, oficialização, endereçamento e execução, um currículo parece não ser destinado, acolhido ou rechaçado sem que sofra e reverbere influências econômicas, culturais e políticas. É nesta medida que o currículo pode ser compreendido como

elemento catalisador de múltiplas interferências, processo no qual termina por abrigar algumas delas, questionar as que lhe desinteressam, ou rejeitar outras tantas, desde os seus meandros, tendo por base uma concepção articulada de saber-poder-verdade.

Tais características puderam ser percebidas desde o momento em que o termo *curriculum*⁴⁷ passou a circular no meio educacional, por volta de século XVI, fizeram-se notórias nos currículos de matizes humanistas europeus e estenderam-se aos primeiros estudos acadêmico-científicos do campo curricular, no final do século XIX. Elas permeiam as teorias curriculares escolanovistas e tecnicistas (estudadas anteriormente), críticas e pós-críticas (SILVA, 1999), entre outras, ao longo do século XX, sempre repercutindo embates das mais diversas naturezas e tratando o currículo como documento escolar *estruturador de resultados* a serem “buscados na aprendizagem”, *articulador de experiências de aprendizagens* que os estudantes devem desenvolver “sob a tutela da escola” e *catalisador dos princípios fundamentais da educação*, considerado como “intento de comunicar os princípios fundamentais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática” (PEDRA, 1992, p. 3).

Essas perspectivas conceituais se entrecruzam e se interpenetram, complementam-se e se estranham ao longo da história dos estudos relativos ao currículo escolar, mas de modo que concepções de sociedade e de ser humano, de ensino e aprendizagem, de epistemologia e de pedagogia se imiscuam em seus pressupostos de base, razão pela qual o currículo sempre tematiza a modalidade de escolarização favorável à sociedade que o legitima, a qual pode ser concebida nele como estruturalmente aberta e democrática ou como disciplinar e controladora, entre outras possibilidades.

⁴⁷ Pela etimologia, a palavra *currículo* deriva do termo latino *scurrere*, que significa correr. Refere-se, pois, a curso, carreira e percurso a ser realizado, razão pela qual o currículo designa o plano estruturado de estudos tido como percurso formativo a ser feito no interior da instituição escolar, sentido com o qual veio a figurar no *Oxford English Dictionary* (ver GOODSON, 1995).

Na vertente curricular tradicional, por exemplo, *currículo* nomeia o elenco de disciplinas e seu correspondente corpo de saberes, logicamente seqüenciados e cronologicamente demarcados, formando o entendimento de *grade* ou *matriz* como seus sinônimos, com o intuito de expressar a idéia de programa de estudos, visto como um conjunto coerente de matérias escolares a ser ensinado e aprendido pela comunidade estudantil nos cursos e séries da educação escolar.

Desse modo, a literatura do campo curricular aponta muitas e variadas expressões curriculares que foram produzidas com o passar do tempo, ora potencializado a democracia ora robustecendo o disciplinamento como expediente e instrumento vitais à sociedade administrada e do controle em suas duas grandes linhas: as tradicionais conservadoras e as críticas inovadoras, ambas de nacionalidade estadunidense. Seja em uma ou outra direção, com o currículo se transmutando da compreensão de plano de estudo para a de vivências estudantis, sob a responsabilidade da escola, e centradas nos interesses, aptidões, desejos, projetos e tendências individuais do estudante, temos:

a) o *escolanovismo progressivista* de Dewey (1959, 1967, 1970, 2002) e Kilpatrick (1975), os quais se valem de teorias sobre novos modos de aprender, iniciadas por volta do século XVIII, que são empregadas visando a atender às necessidades de se encontrar soluções para problemas relacionados à urbanização e à industrialização estadunidenses, as quais acarretavam questões socioeconômicas que se estenderam ao período que cobriu a passagem do século XIX para o século XX. Nessa época, a escola é tratada como a instituição social que deveria fazer frente às compensações exigidas pela desigualdade humana, econômica, política, social e cultural, num momento histórico em que o currículo é centrado mais na *forma* do que no *conteúdo*, voltado para a organização de atividades de ensino-aprendizagem e nas variadas experiências individuais dos estudantes, em suas diferenças e interesses.

b) o *tecnicismo racionalista técnico-instrumental* de Bobbitt (1913, 1918, 1922, 1925), o qual, com suas obras, eleva o currículo ao posto de importante campo

de investigação. Segundo essa ótica, o curricularista deve se preocupar com a elaboração científica do currículo, visando a que possibilite o desenvolvimento pelas crianças daqueles aspectos desejáveis no adulto, razão pela qual enfatiza a descrição de objetivos bem especificados e articulados aos seus respectivos conteúdos, aos modos sobre “como fazer” e ao controle da educação escolar.

Paralelamente ao escolanovismo, essa concepção tecnicista de currículo se estende dos anos 20 aos 60, notadamente por meio dos estudos curriculares de Tyler (1974)⁴⁸, Mager (1962), Taba (1962), Gagné & Briggs (1974), Gagné (1975) e Bruner (1974). Vistas na perspectiva da articulação entre currículo, educação e sociedade, essas expressões compreensivas sobre o currículo procuram preconizar uma escola que desenvolva um programa curricular afinado com a ordem capitalista, preponderantemente ao potencializarem conceitos como os de racionalidade técnica, ordem, eficiência, eficácia, habilidade, competência e produtividade, em função do que defendem que a atividade curricular se ocupe do planejamento rigoroso com vistas para a seleção de conteúdos e de atividades coerentes com as prescrições das teorias científicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, oscilando entre uma abordagem psicologizante e um enfoque organizacional.

Porém, no final da década de 60 e durante a década de 70, alguns estudos curriculares foram desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra, os quais, dados seus matizes problematizadores, terminaram promovendo a inauguração das abordagens críticas do campo curricular. Os teóricos dessa tendência problematizaram a realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e tentaram apontar caminhos para a construção de uma escola e para o endereçamento curricular afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

⁴⁸ Originalmente, as obras sobre currículo de Bobbitt e Dewey são do início do século XX e a de Tyler é de 1949.

c) as *expressões compreensivas críticas*, de diversos autores, que, no final da década de 60 e durante os anos 70, emergem nos Estados Unidos da América do Norte e na Inglaterra, dando continuidade à notória preocupação crítica sobre a escola, a qual, como parte de uma sociedade injusta e desigual, excludente e autoritária, é denunciada como uma instituição que cumpre um papel reprodutor das estruturas e da ideologia capitalista. Por isso as questões curriculares se ocuparam com a defesa da tese de que a escola se fizesse articulada com os interesses dos grupos oprimidos e dominados.

Nessa linha podem ser lembrados autores cujos pensamentos ofereceram impacto sobre os estudos do currículo, como, por exemplo, Althusser (1980), dedicado ao estudo do sentido da reprodução ideológica pela escola; Bourdieu & Passeron (1970), interessados no estudo da escola como instância reprodutora da estrutura social; Baudelot & Establet (1973), preocupados com a escola dual. Todas essas expressões, às quais, de certa forma, autores como Freire (1974) e Pinar (1975) dialogam, defendem ou contestam o disciplinamento e o controle social executado *na* e *pela* sociedade capitalista, mecanismos via de regra admitidos na escola por meio do endereçamento curricular, o qual assumia posturas de adesão à ordem estabelecida.

Dos anos 70 em diante, os estudos críticos produzidos no campo do currículo manifestaram posições que revelaram debates, embates, conflitos, resistências e propostas de luta no sentido da superação da escola liberal e de seus respectivos modos de produção de esquemas de dominação pela via curricular. Naquele momento, temáticas como saber, ideologia, discurso, poder e questões relacionadas à produção e curriculização de conhecimentos se fizeram presentes nos estudos curriculares, como aparecem nas tendências:

c.a) da *sociologia do currículo estadunidense*, de Apple (1982) e Giroux (1983), os quais advogam a tese de que o currículo deve identificar-se com os interesses sociais, como via de superação do tecnicismo curricular, pois a produção, seleção, organização, legitimação e distribuição dos saberes não são atividades objetivas, neutras e desinteressadas, posto que associadas aos interesses de grupos

econômicos que impõem a visão cultural viabilizadora de expedientes de opressão e dominação sobre as camadas economicamente minoritárias.

c.b) da *nova sociologia da educação*, nascida na Inglaterra, de Young (1971), o qual, por sua vez, elabora a *sociologia do currículo*, fundamentando-a teoricamente no neomarxismo e na fenomenologia. Para Young, é decisivo o empreendimento que consiste na análise dos imperativos que determinam a seleção e a organização dos saberes escolares, visceralmente intrincados nos processos de estratificação social. Além de Young, Bernstein (1996) é outro teórico que se dedica a analisar a organização e transmissão do saber escolar e suas articulações com as formas dominantes de poder e controle social.

d) *expressões curriculares críticas diversas*, ensejadas a partir da década de 80 e motivadas, entre outros fatores, pelo fortalecimento do ideário neoliberal, o qual passou a endereçar currículos *neopragmatistas*, indicando que a nova fase do sistema capitalista de então exigia uma adequação da escola ao processo de consolidação da mundialização econômica. Assim, o embate em torno dessas expressões curriculares mantém a linha crítica por meio de posturas contestadoras e promotoras de resistências sobre identidade, subjetividade, gênero, etnia, raça, multiculturalidade, minorias, entre outros, sobretudo por autores como Williams (1984), Sacristán (1998), Silva (1992, 1996, 1998, 1999), Cherryholmes (1993), MacLaren (1997, 1998, 2000), Hall (1997, 1998), Forquin (1993), Popkewitz (1994, 1997), Hernández (1998) e Santomé (1996, 1998).

De certo modo, atualmente a preocupação com o currículo vai além da indagação sobre o que um currículo “pode fazer”, mas é muito mais fortalecida pela inquietação sobre o que “se pode fazer” com uma proposta curricular. Nesse sentido, entendendo que o currículo formal e o currículo em ação se remetem mutuamente, pela associação entre teoria e prática, urge aprofundar na compreensão dessa prática social e politicamente caracterizada, e que pode ser empoderada no sentido da afirmação de ações individuais e grupais que visem ao enfrentamento dos problemas sociais,

econômicos, políticos e ideológicos afetos à educação escolar, tanto quanto aos expedientes de controle e disciplinamento no interior do corpo social. É nessa perspectiva que este trabalho implica a leitura crítica do currículo dos PCN, particularmente o de ética como tema transversal.

Sobre a atividade de ler, Martins (1994) sustenta que a leitura que realizamos nunca é centrada apenas no signo, na palavra, no texto ou no discurso estritamente concebido, mas no mundo vivido. Segundo ela, “não lemos somente livros e textos, lemos muito mais: gestos, olhar, tempo, espaço”, pois procuramos “dar sentido ao que e a quem nos cerca”. Por isso, “mesmo na leitura do texto escrito, não é apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo o sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias...” (MARTINS 1994, p. 7, 11-12).

Complementando essas idéias da autora, entendo que minha história de vida me dá os olhos de ler. E como um histórico de vida se faz das multiplicidades relacionais experienciadas, múltiplos são os modos por meio dos quais “recebo” um produto cultural, venha ele de onde vier (arquitetura, cinema, dança, escultura, fotografia, literatura, música, pintura, teatro). Nunca, porém, o ato de ler que realizo será feito de maneira asséptica, objetiva e neutra, mas sempre imprimindo elementos éticos (valores) e estéticos (gosto) ao discurso lido.

Dessa maneira, minha leitura nunca será somente epistemológica e cognitiva, mas uma leitura ideológica do escrito. Nessa medida, a leitura é, fundamentalmente, valorativa, a qual me incita a uma tomada de posição, a um julgamento e a uma decisão. Como não há codificações meramente descritivas, também não existem leituras tão-somente passivas. Se descrever implica constatar, julgar significa atuar.

Nessa perspectiva, o trabalho intelectual é uma forma de ação, a qual também não é neutra e desinteressada. Por isso, a seguir, tomo a via da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, para buscar o entendimento crítico das razões pelas

quais um currículo como o do PCN8 propõe a formação Ética tal como foi descrita em momentos anteriores, vindo a ser endereçado como currículo oficial, tornando-se um elemento a mais no debate e nos embates curriculares.

Isso se confirma porque, após longas décadas de estudos e pesquisas sobre o currículo, o que temos com os PCN é algo que possa ser inscrito para além do âmbito das aspirações, proposições ou projetos, mas, sim, um currículo oficial, que se por um lado tenta fazer frente aos indicativos de estudos mais recentes sobre currículo, por outro não consegue desvincular-se de uma concepção tradicional da prática curricular.

3.1 EM BUSCA DAS RAÍZES DO CURRÍCULO DA ÉTICA DOS PCN

Meu objetivo nesta parte do estudo é compreender o currículo da ética nos PCN pela via da análise da noção de *dignidade humana* vertida na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Vejo-a como o artefato-síntese da mundividência moderna. Nessa condição, a *Declaração* espelha os pressupostos e os fundamentos principais do antropocentrismo e do individualismo em torno dos quais são posicionados princípios e valores que emergem do estudo mais atento do currículo preconizado pelos PCN.

Uma volta às origens da cultura ocidental mostra como os pressupostos da religião judaico-cristã e da filosofia grega foram utilizados como fontes dos direitos humanos modernos, os quais serão positivados em nossa *Constituição* federal, que, por sua vez, embasará o currículo da ética peceenista. Na primeira fonte (judaísmo e cristianismo) pode ser estudado o indicativo daquilo que expressa em termos de visão antropológica.

Nessa direção, o judaísmo admitia a criação do homem à imagem e semelhança do Criador, motivo pelo qual, nessa perspectiva, o humano arremata de

maneira sublime a obra da criação e passa a desfrutar de um *status* preeminente na economia do universo. O ato criador seria não apenas o indicativo da unicidade humana, mas, sobretudo, o substrato de sua igualdade. Aí o fulcro de sua dignidade (ver LAFER, 2004).

De um modo e de outro, já no cristianismo essas concepções permeiam o debate medieval sobre natureza *versus* normas positivas. Tomás de Aquino (1999), por exemplo, admite a existência de três tipos de leis:

- *eternas*, que manifestam a razão divina e que só podem ser conhecidas parcialmente pelos homens;
- *naturais*, que são abstratas, mas passíveis de serem conhecidas pelos homens, mediante o uso da razão, ao compreenderem as manifestações de Deus em suas criaturas;
- e *humanas*, as invenções normativas aplicadas a particularidades da lei natural para que as diferenças interpessoais sejam resolvidas.

Aquino entendia que “Qualquer lei estabelecida pelos homens é autêntica na medida em que deriva da lei da natureza; se discordar desta, já não será uma lei, mas corrupção da lei” (BOBBIO, 1998, p. 40), o que destaca o direito natural frente às outras modalidades de direitos e expressa a idéia de que existe uma natureza humana ancorada naqueles princípios primeiros do judaísmo.

Já a fonte grega dos direitos naturais e que também apontam para uma possível compreensão da dignidade humana pode ser encontrada em Sófocles (1999). Há quase 2.500 anos, ele escreveu a peça *Antígona*, enfocando o conflito entre direito natural *versus* direito escrito pelos homens, o *jusnaturalismo* *versus* *direito positivo*, como passaram a ser nomeados.

Com a peça *Antígona*, Sófocles defende o direito natural e sustenta as normas

correspondentes a ele, as quais iluminam os outros tipos de direitos que os humanos conhecem. No enredo, a personagem Antígona descumpra uma regra de Creonte, rei de Tebas, a qual estabelecia que o corpo do irmão dela, Polinice, morto em uma batalha, não fosse sepultado, nem recebesse as homenagens que os costumes locais preceituavam.

Segundo o decreto de Creonte, o corpo de Polinice teria de permanecer a céu aberto e à mercê das aves de rapina. Porém, Antígona sepulta o irmão. Levada a Creonte, ela confessa a desobediência e é indagada: “ousaste transgredir minhas leis?” (SÓFOCLES, 1999, p. 35). Antígona responde:

Não foi, com certeza, Zeus que as proclamou, nem a Justiça com trono entre os deuses dos mortos as estabeleceu para os homens. Nem eu supunha que tuas ordens tivessem o poder de superar as leis não-escritas, perenes, dos deuses, visto que és mortal. Pois elas não são de ontem nem de hoje, mas são sempre vivas, nem se sabe quando surgiram. Por isso, não pretendo, por temor às decisões de algum homem, expor-me à sentença divina (SÓFOCLES, 1999, p. 35-36).

Esse direito natural defendido por meio da fala de Antígona abarcaria o mundo humano, pois ele é constituído de leis que regem o cosmos e impõem ordem onde há caos. A par desse posicionamento, pode ser citado Aristóteles, o qual, ao seu modo, corrobora a atitude de Antígona e a concepção de direito natural que ela terminou por formular e defender.

Segundo Aristóteles, “A justiça política é em parte natural e em parte legal”, entendendo por coisas naturais as “que em todos os lugares têm a mesma força e não dependem de as aceitarmos ou não”. Legal, para ele, é aquilo que em “princípio pode ser determinado indiferentemente de uma maneira ou de outra” (ARISTÓTELES, 1996, p. 206). Isso, em última análise, termina por fortalecer a idéia da existência de direitos humanos naturais, abstratos e não escritos, aos quais homem e mulher devem obediência.

Também em Roma havia quem defendesse o direito natural, como é o caso de Cícero (2002, 2005). Para ele, o direito nasce da natureza, cujas leis são eternas e expressam a razão universal, a qual é comum a todos os humanos, fundada na própria natureza e muito superior ao arbítrio de homens e mulheres. Por isso a lei natural é imutável e preexiste uniformemente e não se sujeita à vontade humana.

Essa posição recrudescer durante o Iluminismo, no início do século XVII, mas o fundamento desse direito não mais é a natureza, como propunham os gregos, nem Deus, como queriam os cristãos medievais, mas a razão. Para Grócio (GROTIUS, 2004), por exemplo, o direito pode ser demonstrado racionalmente visando a tornar possível a vida em comum e pode ser entendido conforme a natureza social do homem.

Dessa maneira, Grócio enfatiza o direito natural, o qual deve desvincular-se das interpretações teológicas medievais e ser entendido como racionalmente cognoscível. O direito natural, segundo ele, é “um ditame da justa razão destinado a mostrar que um ato é moralmente torpe ou moralmente necessário segundo seja ou não conforme a própria natureza racional do homem” (em BOBBIO, 1995, p. 20).

Desse debate, articulando religião, direito e filosofia, decorre a idéia de “estado de natureza” como concepção antropológica que desemboca na noção de direitos universais naturalmente concebidos e que se tornam objeto das declarações de direitos burguesas, os quais, como uma decorrência também natural, são positivados em constituições nacionais para se tornarem mais “palpáveis”.

A leitura de Chauí (2002) me mostra que a filosofia moderna não ficou à margem dessa discussão, esforçando-se por evidenciar que, logicamente falando, o “estado de natureza” antecede o “estado de sociedade”, quando as relações sociais ainda não são determinantes da constituição dos estilos existenciais, nem apresentam relevo na constituição de modelos societários administrados.

Ao movimentar-se para superar o “estado de natureza”, o ser humano desenvolve processos de constituição de “estado de sociedade” por meio de acordos,

pactos e contratos, tornando o “contrato social”, o novo lastro da sociabilidade humana e do exercício do poder político, tal como aparecem em Hobbes, Rousseau e Locke, no período que se estende do século XVII ao XVIII.

Para Hobbes (1996), no estado de natureza o homem cuida dos próprios interesses e instaura a guerra permanente de todos contra todos, motivo pelo qual ele cerca um terreno para fazer dele, pedaço de terra, a própria proteção. No entanto, isso não é garantia de segurança absoluta, pois ele sempre estará ameaçado pelo mais forte, o que o impele ao pacto social.

Para Rousseau (1973), em estado natural o homem vive junto à natureza, não conhece guerras e vive na felicidade contínua, a qual só tem fim quando alguém faz uma cerca e diz: “Isto é meu”. Contudo, a transformação do estado natural para o estado de sociedade implica a consolidação daqueles direitos nas mãos do povo, o verdadeiro soberano que detém a vontade geral, que, aliás, é entendida como fundamento do contrato societário.

Para Rousseau, o soberano é o povo, entendido como vontade geral, pessoa moral, coletiva, livre e corpo político de cidadãos. Os indivíduos, pelo contrato, criaram-se a si mesmos como povo e é a este que transferem os direitos naturais para que sejam transformados em direitos civis. Assim sendo, o governante não é o soberano, mas o representante da soberania popular. Os indivíduos aceitam perder a liberdade civil: aceitam perder a posse natural para ganhar a individualidade civil, isto é, a cidadania. Enquanto criam a soberania e nela se fazem representar, são cidadãos. Enquanto se submetem às leis e à autoridade do governante que os representa chamam-se súditos. São, pois, cidadãos do Estado e súditos das leis (CHAUÍ, 2002, p. 206-207).

Tanto em Hobbes quanto em Rousseau a propriedade privada é condição de possibilidade do estado de sociedade. Em Locke (1973, 1999), essa perspectiva ganha maior gravidade, pois o direito natural compreende o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para mantê-las. Para Locke, Deus, ao criar o mundo, expulsou o ser humano do paraíso, mas o Criador deu o mundo ao homem para ser dominado

mediante o suor humano, ato no qual Locke enxerga a instauração do direito de propriedade, caracterizando-o como direito sagrado e natural (CHAUÍ, 2002, p. 205-207).

Immanuel Kant filia-se a esse debate e expurga do direito natural qualquer vestígio de historicidade, o que, em certa medida, já havia sido alcançado por Locke. Assim, Kant considera que o direito natural circunscreve-se no âmbito dos valores puramente racionais, advogando que o direito identifica-se com o conjunto de condições que possibilitam a coexistência de arbítrios, de maneira que a harmonia com a lei universal de liberdade racional seja assegurada.

Daí a idéia de homem como aquele ser que tem um “fim em si mesmo” e que não pode ser tratado como meio para nada (KANT, 1986a).

É no clima de debates e embates nessa perspectiva que nasceram as declarações de direitos das revoluções Americana e Francesa⁴⁹, as quais influenciam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, promulgada pela ONU como uma forma de resposta ao tempo em que os direitos naturais estiveram em baixa por conta da hegemonia do direito positivo, em cujo predomínio aconteceu, inclusive, a Segunda Guerra Mundial.

Em um registro esquemático, é possível dizer que os direitos naturais influenciam as teses contratualistas, as quais, por sua vez, são assumidas nas primeiras declarações burguesas, que, por conseqüência, influenciam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela ONU em 1948, a qual oferece sustentação aos fundamentos da nossa *Constituição de 1988*.

⁴⁹ A concepção dos direitos humanos se fortaleceu, na Inglaterra, “com a lei do Habeas Corpus (1679) e com o Bill of Rights (1689), e passou a ter um papel de grande relevância na doutrina jurídica do jusnaturalismo racionalista da Idade Moderna” (LAFER, 2004, p. 54).

O contratualismo inspirou a tutela dos direitos humanos através da Constituição, pois um dos ingredientes da passagem do Estado absolutista para o Estado de Direito foi a preocupação em estabelecer limites ao poder discricionário do soberano em relação às pessoas que integram a sociedade. Daí a idéia-força de combinar a divisão de poderes – na lição clássica de Montesquieu – com uma declaração de direitos, ambas expressas num texto escrito: a constituição. É este o sentido do artigo 16 da Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789: "Toda sociedade na qual a garantia dos direitos não é assegurada nem a separação dos poderes determinada, não tem constituição" (LAFER, 2004, p. 55).

Nessa perspectiva, a noção de direito natural abstrato requer sua positivação (registro escrito) em declarações e em constituições nacionais, bem como a correspondente especificação em leis que a desdobram e que tratem das particularidades para fazer com que aqueles direitos naturais, abstratos e universais possam ser concretizados mediante a reivindicação por parte dos indivíduos, em situações concretas da vida prática em meio aos semelhantes e aos grupos humanos de que participam.

Nesse contexto, se formos observar mais atentamente a famosa *Declaração Universal dos Direitos Humanos* publicada pela ONU (1978)⁵⁰, notaremos que ela positiva a maioria dos direitos que, originalmente, foram caros à consolidação da burguesia como classe hegemônica no poder sob a ideologia liberal, sua política de democracia representativa, sua cultura e modo de produção material da vida, todos reforçadores do direito de propriedade e da liberdade que melhor atendiam aos seus interesses primeiros e que se estendem às sociedades liberais-capitalistas contemporâneas.

Nos "considerandos" da *Declaração* aparece logo de chofre o amparo na "dignidade" dos "membros da família humana", na qual os "direitos do Homem" indicam a universalidade, segundo a qual, mesmo quando esse documento se refere "aos

⁵⁰ Originalmente, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi promulgada pela ONU em 1948, mas, nesta aqui, uso a mesma *Declaração* publicada no Brasil, em 1978, pelas Edições Paulinas, conforme detalhes registrados na Bibliografia desta tese.

homens”, no fundo é aquela concepção abstrata que a sustenta.

É na esteira desse entendimento que “os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e são dotados “de razão e de consciência”, devendo “agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, o que evidencia que *Igualdade, Liberdade e Fraternidade*, lema da Revolução Francesa de 1789, estão subjacentes aos seus trinta artigos, visando a garantir direitos individuais relativos ao modo de produção material fundado nas relações assalariadas de produção e no direito de propriedade, como os contratualistas que se alinham a Locke defenderam, aliás, que se estende até os nossos dias.

Fica indicado, então, que esse instrumento de positivação dos direitos naturais deixa transparecer os valores que presidem a vida humana sob o liberalismo, centrado na ética individualista que garante tanto o lucro, a acumulação, o consumismo e a competitividade, quanto a participação política na democracia representativa liberal, conduzida visando ao consenso como outra modalidade de legitimação do contrato social.

Ora, o PCN8 fundamenta a concepção de educação para a cidadania pela via do estudo de questões sociais cotidianas, bem como a ética dos Temas Transversais, na *Constituição* brasileira de 1988. Nesse sentido, a *Carta Magna* brasileira funciona como elo entre os direitos humanos universais e o currículo peceenista transversal de ética aqui em referência.

Desse modo, ficam evidenciadas as razões pelas quais o currículo em discussão promove a adesão ao *status quo* vigente, não fazendo menção a uma postura crítica em face do modelo de sociedade e do conceito antropológico que lhes são inerentes.

3.2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DA ÉTICA DOS PCN

O ensino da ética, endereçado pelos PCN8, ao fundamentar-se, predominantemente, nas teorias cognitivistas de Piaget, Dewey e Kohlberg, para além da questão da universalidade dos níveis e estágios morais, mais do que ser elitista, para lá de não considerar a especificidade do desenvolvimento moral feminino e longe da desvalorização do papel da emoção, do hábito e do caráter no processo de desenvolvimento moral, além de conjugar pressupostos escolanovistas e tecnicistas para consubstanciar a educação do cidadão liberal e do trabalhador do mercado de trabalho capitalista, equiparando-os à condição de consumidor, para lá de todos esses fatores, a tendência de formação ética “escola democrática” motiva o apontamento de outras questões.

Exemplos:

1. A formação de juízo ético, tomando-o como chegada ao “sim” ou ao “não” valorativos a serem ditos ou exercidos, é feita exclusivamente mediante a mobilização de faculdades racionais? O humano pode ser reduzido à razão, transformado em cérebro pensante, como de certa maneira fez Platão na famosa *Alegoria da Caverna* (2002), como preconizou René Descartes no *Discurso do método* (1999) ou, ainda, como tentou Immanuel Kant (1980) ao defender a *razão pura* plenipotente, de modo a colocar a racionalidade como determinante da condição de possibilidade para o humano alcançar autonomia, emancipação, felicidade e paz? Ou, até para objetivos mais modestos, a formação de juízos éticos tem de contar com a associação de razão, experiência de vida e volição?

Tendo pela resposta afirmativa a essa indagação, no seguinte sentido: sim, mobilizar apenas faculdades racionais no trabalho de formação ética só é possível se reduzirmos o sujeito e seu repertório experiencial a uma pequena porção daquilo que, em realidade, são para darmos centralidade à racionalidade como caminho de

construção de entendimentos éticos e morais, à margem da riqueza ética que a vida concreta mesma pode ensejar.

2. Não é correto entender que ao pensamento ético se deve juntar o sentimento moral e a dimensão emocional inerentes à condição humana do homem e da mulher, como outros elementos potencializadores da ação ética passada, da atual e da futura?⁵¹ Segundo o PCN8, “racionalidade” e “afetividade” são os critérios de legitimação moral, ambos circunscritos ao âmbito do psico-cognotivismo racio-idealista da realização individual (BRASIL, PCN8, 1997, p. 75-82). Mas a concepção de ser humano como ser histórico, econômico, político, ideológico e cultural traz implicações à educação ética, às quais o PCN8 não se refere, dada a sua adesão à tendência de ensino de ética da “escola democrática”, ao que parece, inspirada na “comunidade justa” de Kohlberg, na “educação para a cidadania” deweyana, na psicologia genética de Piaget e nos pressupostos tecnicistas de Bobbitt, Tyler e Bloom (DEWEY, 1959, 1970; PIAGET, 1994; BOBBITT, 1918; TYLER, 1974; BLOOM, 1979).

Mais: considerando o que disse Ortega y Gasset, “Eu sou eu e minhas circunstâncias” (em GARRAFA, 2002, p. 117), circunstâncias vividas e criadas por mim, que dependem de mim ou que me são imponderáveis, essas circunstâncias não contam quando o assunto é o tema da compreensão ética? Serão plausíveis as idéias relativas à existência de um ser humano desprendido de sua biologicidade e mentalidade, divorciado da cultura, da política, da economia e da ideologia do meio em que vive,

⁵¹ O dilema de Heinz, referido em outros lugares desta tese, parece ser inscrito no currículo da ética peceenista como a sugerir que o juízo moral é formado como produto de um processo discursivo-raciocinante, motivando o pensamento e os debates em torno de questões morais, bem como da participação democrática para a formação de consensos grupais. Segundo essa metodologia, o dilema é lançado, desencadeia a sucessão de raciocínios lógicos e, por fim, produz o juízo moral. No entanto, esse processo é questionado no interior mesmo do *cognitivismo* e do *biologismo* éticos, os quais não consideram os aspectos sócio-culturais no processo de elaboração de concepções ético-morais, como parece ser o caso de Pinker. “Gostamos de pensar que há boas razões que nos levam a adotar nossas convicções. É por isso que uma abordagem mais antiga da psicologia moral, conduzida por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, tentou documentar as linhas de raciocínio que levavam as pessoas a conclusões morais”, mas “As pessoas, em geral, não se dedicam a um raciocínio moral, afirma Hidt, mas à racionalização moral: começam pela conclusão, gerada por uma emoção inconsciente, e, então, recuam até a justificativa plausível” (PINKER, 2008, p. 4 e 5). Isso reforçaria a tese de que o juízo moral é formado com base em múltiplos fatores, e não somente pela faculdade racional.

configurado em uma racionalidade que o encastela numa torre de marfim idealista, abstrata e transcendente com relação à concreticidade da existência? Se o humano é suas circunstâncias, dadas ou escolhidas, parece-me que se essas dimensões circunstanciais da existência não forem consideradas no trabalho formativo, o projeto de formação ética pode ficar comprometido.

3. Nessa atividade de representar situações de escolha e decisão éticas a emoção o sentir e o agir podem ser separados do pensar, do refletir e do julgar? Penso que, se emparelhados os sentimentos e as emoções e a racionalidade e o pensar, a idealidade e as emoções, muito provavelmente as faculdades sentimentais e emocionais apresentem peso igual ou superior ao da razão nas decisões que efetivamente têm resultado em acontecimentos, histórias e estilos humanos no mundo. Assim, fechar as portas para as dimensões dos sentimentos e das emoções quando o trabalho implica a formação ética é deixar de considerar fatores que, queiramos ou não, continuam em ação. Desse modo, depositar na racionalidade a crença de que ela é a única via para a formação ética pode significar o aprisionamento dessa educação em uma cadeia de ilusão.

4. Comunicação e empatia contam ou não no trabalho de produção e de seleção de princípios e valores e na avaliação ética? Essa pergunta já foi analisada anteriormente, mas merece cuidado em função das possibilidades comunicativas implicadas no tratamento de questões que pedem raciocínio, julgamento, decisão, ações e inter-relações. Todo problema de comunicação pode redundar em prejuízos ao pensamento e à apreensão do sentido desse pensamento e, portanto, ao entendimento que deve captá-lo para informar a atitude ou conduta moral. Os aspectos comunicacionais e empáticos tornam-se então decisivos às conclusões éticas em geral e de maneira específica, nas quais o valor da empatia tem peso como fator determinante da comunicação humana de qualidade e pode ser observada como um elemento que, se bem conduzido, contribui para o exercício de relações interpessoais baseadas na ética.

5. Afinal, o humano é uma célula ilhada em si mesma ou é um ser de

relações, vínculos e interações multifacetadas e que conta com essas características para atuar com base em entendimentos éticos? O clássico Aristóteles (1997) pontuou que o homem é um ser social e político. Se a sociabilidade e a política são inerentes ao *ontos* humano, então toda idéia de individualismo carece de apreciação. No caso da formação ética, a dimensão compartilhada e pública da vida pode ser considerada como condição sem a qual a ética não se torna possível, mas, do ponto de vista ontológico, antes de um pertencimento ao sistema social administrado, o homem e a mulher pertencem ao humano. Sua condição profunda então é a de pertencimento à humanidade e esse entendimento traz implicações importantes ao estudo do *ethos*, a começar pela compreensão da vida como seu fundamento e primeiro “chão” existencial, esse sem o qual quaisquer outros conjuntos de valores, princípios e regras éticas e morais perdem a razão de ser.

6. A ética se resume ao formalismo, em que prevalecem raciocínios e julgamentos racionais em prejuízos do agir e das circunstâncias concretas em meio às quais se desenrola o viver? Ou ela envolve vida concreta: biológica, instintiva, econômica, mental, emocional, lúdica, sentimental, social, ideológica, cultural, que também é angústia, é projetada em utopias, sofre com as vicissitudes existenciais, é problemática e inconclusa, finita, falível, entre outras facetas? (MONDIN, 1980). Uma ética viável e possível só pode ser assim considerada em função dessas muitas dimensões. O fato é que, contrariamente ao que o cartesianismo propôs, não estou aqui para “pensar” que sou, mas para “ser” (ORTEGA Y GASSET, 1981, p. 61). Aí a grande diferença entre o racio-idealismo e uma postura mais coerente em relação à minha existencialidade.

7. Lidar com direitos e deveres basta ao sujeito da ética? Direitos e deveres não são entes eternos, fixos, imutáveis e subsistentes, mas produtos sociais e históricos. Desse modo, direitos e deveres têm implicações político-ideológicas cruciais. É desses aspectos que dependerá a validação ou não de direitos e deveres, cuja análise implica a ordem societária que legitimam. Nessa medida, formar eticamente o sujeito para cercá-

lo com um direito formal aqui e um dever abstrato acolá⁵² pode ser um procedimento ético questionável, dado que encarcera a liberdade de escolhas éticas com base na materialidade da existência. Às vezes, a ação sob o dever circunstanciado significa romper com o dever heterônomo e limitador. Nesse sentido, uma formação ética que se queira digna do nome terá de ir além da noção de direito e dever.

8. O justicialismo liberal é suficiente como parâmetro para a busca da conduta ética? É interessante que na perspectiva liberal a discussão em torno da justiça vez em sempre conduz ao conceito de equidade⁵³. E equidade no sentido geral de “a cada um segundo o merecimento de sua contribuição”. Nesse sentido, Marx e Engels (1984) e Marx (1989) apontaram a existência de proprietários dos meios de produção e de proprietários da força de trabalho em relações produtivas no sistema capitalista, o qual, como sabemos, vale-se de aparatos jurídicos e assemelhados para promover a perversão de tratar os reais produtores de riqueza, os trabalhadores, como os merecedores de “mínimos” em termos de salários e de direitos sociais, fazendo-os se sujeitarem a condições de vida em nada coerentes com a dignidade humana.

A lógica é a de que a força de trabalho deve valer pouco para que o lucro valha muito, razão pela qual o conceito de equidade resguarda o entendimento de proporcionalidade para ser aplicado ao trabalho, em favorecimento do capital. Essa proporcionalidade é norteadada pela idéia de “mínimos” em face dos “máximos” a serem destinados ao lucro e à acumulação do capital. A existência de “salário mínimo” e de

⁵² O contrato de trabalho no capitalismo, que considera iguais o proprietário da força de trabalho e o proprietário dos meios de produção, os quais, na igualdade formal em que se encontram, estabelecem o contrato, a “lei entre as partes”, pretensamente no exercício da autonomia individual. Nesse contrato figura o dever de trabalhar oito horas diárias e o correspondente direito ao salário mínimo.

⁵³ Leio em Rawls: “A justiça como equidade retoma a doutrina do contrato social e adota uma variante da última resposta: os termos equitativos da cooperação social são concebidos como um acordo entre as pessoas envolvidas, isto é, entre cidadãos livres e iguais, nascidos numa sociedade em que passam sua vida. Mas esse acordo, como qualquer acordo válido, deve ser estabelecido em condições apropriadas. Em particular, essas condições devem situar equitativamente pessoas livres e iguais, não devendo permitir a algumas pessoas maiores vantagens de barganha do que outras. Além disso, coisas como ameaça do uso da força, a coerção, o engodo e a fraude devem ser excluídos.” (RAWLS, 2000, p. 66). É como se o forte deixasse sua influência de lado e agisse como o igual formalmente concebido. Tudo certo, desde que esse homem não tivesse interesses e uma caneta nas mãos.

“cesta básica” entre nós são exemplos disso.

Trata-se de um conceito vetusto, conservador e que perpetra as maiores absurdidades contra o humano por sempre manter o mais forte mais fortalecido, ao passo que o mais fraco será sempre mais enfraquecido⁵⁴. Como o apequenado e o enfraquecido só participam da vida produtiva circunstanciado pela pequenez e fraqueza que lhes restaram, eles nunca farão jus a recebimentos que ultrapassem essas reciprocidades estritas e parciais. Nessa perspectiva, o justicialismo liberal parece não ser suficiente para qualificar a consciência ética.

9. Ser ético é apenas saber distinguir entre certo e errado para escolher o certo? Certo e errado não são entes pétreos, intocáveis e perfeitos. O problema do certo e do errado é que eles dependem de uma anterioridade, do critério que os determina, o que constitui o ponto crucial de toda eticidade. Assim, como não existem o certo e o errado universais, só se pode ser ético em relação à ética prevalente. Porém, ser ético é ser e agir certo no sentido de uma adesão passiva ao *status quo*?

10. Existem o bem e o mal absolutos, perenes e universais? Ao conduzir o sujeito aos pontos culminantes da eticidade (emancipação, felicidade e paz perpétua em Kant, cidadania e democracia liberal em Dewey, autonomia em Piaget, nível pós-convencional em Kohlberg) o evolucionismo ou o progressivismo racional forma mesmo o humano virtuoso, ético, racional e idealmente direcionado para o bem cognitivo puro? Esse tipo de cognitivismo, que não deixa de ser uma forma de racionalismo idealista, é uma modalidade de entendimento ético que privilegia a mente racional e as idéias formais, lógicas, muito na idéia de que existe “a” ética correta e “a” moral certa a serem seguidas, quando, em verdade, sabemos que o que existe são éticas e morais diversas, múltiplas, às vezes no interior de um mesmo grupo humano ou uma mesma sociedade.

⁵⁴ Aqui, vale voltar a Aristóteles: “Pensa-se, por exemplo, que justiça é igualdade - e de fato é, embora não o seja para todos, mas somente para aqueles que são iguais entre si; também se pensa que a desigualdade pode ser justa, e de fato pode, embora não para todos, mas somente para aqueles que são desiguais entre si; os defensores dos dois princípios omitem a qualificação das pessoas às quais eles se aplicam, e por isso julgam mal” (ARISTÓTELES, 1997. p. 92).

11. A admissão pelos PCN de um currículo transversal, em que a ética figura como um dos temas do cotidiano, ao lado do currículo clássico, disciplinar, sendo o primeiro colocado como reforçador do segundo, não implica ambigüidades internas, ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem na educação escolar? Como fica isso na cabeça do professor e dos demais sujeitos da escolarização? Por que a proposta curricular vale para os temas transversais do cotidiano, e não para os saberes clássicos do currículo estruturado segundo a lógica linear da disciplinaridade? Na tentativa de se passar por inovador, sintonizado com as “discussões pedagógicas mais atuais” (BRASIL, 1997, PCN1, p. 06), o que o currículo peceenista acaba por fazer é acolher as dimensões fundamentais do currículo sob uma lógica dual e ambígua, entre elas:

a) Epistemologicamente: *declaradamente rígido* (currículo clássico), centrado na tradição escolar, em que a produção dos saberes é prejudicada por se resumir à adesão ao já conhecido (sabido) e *potencialmente aberto* (currículo transversal), à medida que intenta propor que saberes cotidianos sejam mobilizados ao nível da produção epistêmica, com vistas para a re-significação da realidade (do que está por ser conhecido e sabido); nomeadamente assentado nos *saberes especializados* (no caso de ética, mais na psicologia do que na filosofia) e em temas do *saber cotidiano* (saber consagrado e senso comum), pelo viés da exploração de aspectos da realidade (respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, em uma sociedade declaradamente fundada na competitividade e que é econômica e socialmente desigual, narcísica, individualista e egocêntrica), expediente curricular que indica a intenção controladora, e não a formação crítica.

b) Pedagogicamente: *patentemente tradicional*, centrado na idéia de transposição didática linear da transmissão-recepção, em que professor e estudante não têm muita margem de ação no trato dos saberes escolares, e *aparentemente inovador*, focado na mobilização de saberes do cotidiano a serem produzidos mediante o envolvimento de todos os sujeitos da educação escolar, não importando suas tendências e especificidades, no qual valeria a iniciativa de focar o específico, o local e o próprio de

cada escola;

c) Metodologicamente: *assumidamente bivalente*, pois conjuga modos costumeiros de se empreender o percurso da escolarização pela didática tradicional do currículo disciplinar com uma proposta aparentemente mais flexível para o tratamento dos temas transversais (“sociais” e “cotidianos”), fazendo-se dirigista-controlador⁵⁵ e pretensamente democrático-construtor. Ora, uma coisa é conduzir uma disciplina sob a ótica metodológica da pedagogia clássica ou tradicional; outra, bem diferente, é desenvolver um trabalho de cunho transversal. Como isso pode ser equacionado pelo professor e pelo estudante? O que os “novos” temas (*Respeito Mútuo, Justiça, Solidariedade, Diálogo*) têm de especial e diferente em comparação com as disciplinas tradicionais (*Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física*) que os fazem merecedores da inovação transversal, ao passo que as “primas ricas” (as disciplinas, nomeadas de “áreas”) do currículo têm de ser disciplinarmente concebidas e exploradas?

d) Teoricamente: *eclético*, pois não apenas autores escolanovistas e tecnicistas, cognitivistas e construtivistas são tomados como fontes de justificativas das opções e decisões curriculares peceenistas, mas, também, tendências (aparentemente não evidenciadas na letra curricular) que defendem um currículo transversal, para além da inter-trans-pós-disciplinaridade. Uma vez assentando na idéia (ainda que carente de solidez teórica) de transversalidade (OLIVEIRA, 2007), a qual é disposta numa relação de contigüidade com relação à disciplinaridade, esse currículo já pressupõe certo ecletismo de base, o que, em termos de escolarização, se por um lado ele se passa por um “currículo tolerante”, por outro, termina por carecer de uma concepção curricular coerente e clara quanto ao que se propõe em termos formativos. Aliás, esse tem sido um dos aspectos verbalizados por professores que atuam na escolarização de nível

⁵⁵ As diversas avaliações com que lidamos todos os dias pressupõem a finalização do percurso curricular da educação fundamental, o que, por si só, já é um expediente de controle, inclusive legal, que evidencia este aspecto do currículo peceenista, o qual, no seu endereçamento, tem muito claro o tipo de sujeito que quer escolarizar, a modalidade de subjetividade que deseja potencializar e a identidade individual e social que anseia formada em sua terminalidade cronológica.

fundamental quando perguntados sobre como têm lidado com os PCN no dia-a-dia da prática pedagógica, ocasião em que ressaltam a confusão que esse e outros conjuntos de ambigüidade lhes acarreta (OLIVEIRA, 2007), tanto no nível da compreensão de seus pressupostos teórico-metodológicos quanto no da prática efetiva na sala de aula.

e) Conceitualmente (a sinonímia entre ética e moral):

O PCN8, que trata da ética como tema transversal assume a “sinonímia” entre ética e moral (BRASIL, PCN8, 1997, p. 69). No entanto, sabemos que ética e moral se assemelham e se distanciam. *Éthos* era um termo que os gregos antigos utilizavam para nomearem o que no humano é *hábito* e *costume*. *Éthos* designava *lugar* e *pátria*. Conjugados, diziam respeito à *herança* e à *aprendizagem*, ao que é *natural da espécie humana* e ao que é *culturalmente construído pelo humano*. *Mos* (do latim) era usado pelos antigos, sobretudo pelos romanos, para designar *costume* e *hábito*. Ambos assinalam aspectos *atitudinais* e *comportamentais* sobre os modos humanos de *ser*, *estar* e *agir* no mundo, um *modo de vida*, com o ser humano considerado em relação a si mesmo e aos semelhantes.

Entretanto, há quem entenda que, no decorrer do tempo, *ética* e *moral* passaram a ter sentidos diferentes⁵⁶. Assim, se moral “é um conjunto de normas, prescrições e valores que regulamentam o comportamento dos indivíduos na sociedade” (BÓRIO, 2000, p. 61) e se filosofia moral é a ciência que se ocupa do “conjunto de conhecimentos coordenados criticamente induzidos da experiência ou deduzidos de princípios cientificamente estabelecidos” (TOBIAS, 1987, p. 147), ética pode ser:

a) *normativa*, além das deontologias profissionais, à medida que se associa a prescrições legais do direito, segundo a qual “os valores morais dariam o balizamento do agir e a Ética seria assim a moral em realização, pelo reconhecimento do outro como

⁵⁶ Além dessa distinção, haveria, ainda, uma outra, entre ética, direito e política, segundo a qual, a ética se ocuparia do que pode ser considerado moralmente apropriado, o direito trataria do que pode ser racionalmente justo e a política enfocaria o que pode ser entendido como socialmente útil (MELO, 1994, p. 58-59).

ser de direito, especialmente de dignidade” (MELO, 2005, *on_line*);

b) *ciência*, segundo Vazquez, a disciplina que estudaria, cientificamente, as dimensões normativas e factuais da moral, “a teoria que pretende explicar a natureza, fundamentos e condições da moral, relacionando-a com necessidades sociais dos homens” (VAZQUEZ, 2002, p. 15);

c) *disciplina filosófica*, a parte da filosofia que teria como objeto de investigação racional os fundamentos da moral, sua gênese, características, atributos e sentidos, por meio da pesquisa de questões relativas ao comportamento humano, ao que pode ser considerado correto ou incorreto, justo ou injusto, bons e maus em face da virtude, do bem e do mal, como balizadores, ou não, da vida humana. Em face disso, os problemas que a disciplina filosófica ética se colocaria seriam: “Que devo escolher?”, “Que forma de vida devo escolher?”, “Que espécie de homem devo ser?”, “Que devo querer?”, “Que devo fazer?” (HEINEMANN, 1969, p. 434).

Por essas razões, adotar a sinonímia sem elaborar uma justificativa plausível mais consistente para essa decisão curricular parece ser um procedimento que leva à perda de visão sobre as nuances que ética pode apresentar, sobretudo se considerada sua história no decorrer do desenvolvimento do pensamento filosófico. Mas, talvez essa operação tenha sido realizada porque, como já aventado em outros lugares nesta tese, a ética a que o currículo peceenista se refere tem sua fundamentação na psicologia, e não na filosofia. Ainda assim, urge indagar: será que isso bastaria para dispensar o currículo oficial em análise de considerar os aspectos éticos e morais anteriormente assinalados?

Em síntese, e por fim, parece que as ambigüidades constatadas no currículo dos PCN, que, por sua vez, se estendem ao do ensino da ética, vão além daquela da escola dualista denunciada nos anos 70 por Baudelot e Establet (1973), entre as quais, apenas para ilustrar:

a) a *antropológica*: em que num sentido o humano é tratado como cidadão

liberal-proprietário e em outro como o despossuído trabalhador, sendo que ao primeiro destina-se a educação como bem a ser adquirido, ao passo que ao segundo é reservada a cota da “educação para todos” de natureza elementar, e;

b) a *sociológica*: em que numa perspectiva aceita os direitos sociais como decorrência de uma sociedade do bem comum, coletivamente significativo, e em outra parece aceitar que a “livre iniciativa” (BRASIL, 1997, PCN8, p. 19) transforme esses mesmos direitos em mercadoria entre as mercadorias (caso específico da educação escolar), preconizando uma sociedade de direitos paralelamente àquela que parece hegemônica e que é a de mercado. Nesse sentido, valem a preocupação com o cidadão, o trabalhador e o consumidor, a qual perpassa todo o texto peceenista.

3.3 ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTROLE OU DEMOCRACIA?

Pelo exposto até este instante, o currículo dos PCN, “herdeiro” de mais de um século de estudos sobre o campo curricular e como um dos resultados das reformas educacionais dos anos 90, não escapa das estratégias de controle que salta da formalidade com a pretensão de alcançar a prática pedagógica. No que respeita aos estudantes, especificamente, o controle e o disciplinamento seguem a lógica das pedagogias construtivistas, ilustradas neste texto, por meio da referência a Piaget e a Kohlberg, visando a moralizar a população estudantil que frequenta a educação escolar como parte das técnicas da “pedagogia psi” (SILVA, 1998). Nesse sentido, outros estudos reafirmam essa tese, como é o caso do de Grisotto, segundo quem, ao produzir um estudo *sui generis* sobre o currículo dos PCN, afirma:

[Seguindo] O pêndulo da nossa argumentação [sobre a] (...) proposta dos PCN, não podemos deixar de considerar que a iniciativa de trazer para o interior das disciplinas, ou áreas, as chamadas questões urgentes, presentes nos temas

transversais, consiste numa forma sutil de controle em envolvimento mais significativos nestes assuntos, deixando de provocar resistências [face] aos agenciamentos que o poder sob suas formas, estatal, ou não, tendem a nos impor (GRISOTTO, 2002, p. 113-114).

Aproveitando o ensejo dessa afirmação, é possível perguntar: onde esse controle e esse cerceamento? A resposta a essa indagação pode ser buscada em duas perspectivas interdependentes e complementares que podem ser identificadas no currículo dos PCN: uma centrada nos sujeitos da educação escolar e no modo como devem fazer o percurso curricular do ensino fundamental e outra que se concentra no sistema formal de ensino, socialmente controlado pela via dos instrumentos estatais, preponderantemente os jurídicos.

Na perspectiva da gestão do sistema de ensino, parece oportuno aqui o registro da lógica da “centralização” articulada com a “descentralização” da qual fala Gentili e que teve desdobramentos complementares por meio de programas de formação docente, de avaliação do material didático e dos diversos sistemas de avaliação de rendimentos do sistema escolar (GENTILI, 1996, p. 27; GOMES, 2007).

a) A formação docente. Nesse sentido, já em 1999 o MEC publicou as *Diretrizes Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior* (BRASIL, 1999), dando início a programas variados de formação docente, como parte das reformas educacionais dos anos 90, todos atrelados ao currículo dos PCN e, como não é de causar espécie, em se tratando de reformas numa sociedade capitalista, ao mercado de trabalho.

Os elementos centrais dessa reforma [da formação inicial de professores da educação básica, em implementação pelo Estado brasileiro desde os anos 1990] evidenciam que o processo de profissionalização toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. A noção de competências ocupa lugar central e implementa uma nova lógica educativa, subordinando a esta o currículo [e vice-versa, poderia ser dito] e a organização das instituições de formação, objetivando construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas

de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas (SCHEIBE, 2004, p. 177).

b) A avaliação do livro didático. O tratamento dado ao livro didático vinha sendo conduzido pelo *Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)*, que dava maior liberdade relativa à escolha desses materiais para a escola e para os professores, como assinala Bergmam:

O PNLD foi criado em 1985 e tinha como principais objetivos a escolha do livro pela escola, com a participação dos professores do Ensino Fundamental mediante análise, seleção e indicação dos títulos, a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental e a adoção de livros reutilizáveis (BERGMANN, 2004, p. 4).

Mas essa política foi reorientada em 2000, mediante a decisão de fazer com que a escola e o professor perdessem espaço na escolha do material didático. Isso se deu porque, a partir de então, o MEC, após avaliação por especialistas, passou a publicar listas e guias de livros didáticos para que o professor se servisse deles para, aí sim, apontar com quais trabalhar (BRASIL, 2000).

Na direção desse entendimento, o trabalho de seleção do livro didático pelo MEC já vinha sendo realizado desde 1995, curiosamente o ano em que uma versão preliminar dos PCN foi divulgada em âmbito nacional. Quem estava executando esse trabalho eram os profissionais do *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec), a quem o MEC delegou essa tarefa por meio de contrato que se estendeu até 2002.

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) convidou o Cenpec para coordenar a análise e a avaliação dos livros didáticos, de 1ª a 4ª séries, inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), das disciplinas Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Até então, o material enviado às escolas

*públicas não passava por uma análise sistemática. Sua compra dependia unicamente da preferência do professor*⁵⁷ (CENPEC, 2007, on_line).

c) As avaliações de rendimento dos estudantes e do sistema de ensino. Por fim, são implantadas as avaliações de rendimentos dos estudantes e das instituições de ensino, entre as quais, as do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), que compreende *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb), a qual, por sua vez, executa a *Avaliação Nacional para Crianças em Fase de Alfabetização* (Anacfa), denominada de “Provinha Brasil”, e a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (Anresc), chamada de “Prova Brasil”, aplicada em estudantes de 4ª a 8ª série do ensino fundamental.

No nível intermediário surge o *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), para os estudantes do 1º ao 3º ano desse nível educacional. No âmbito da educação universitária, vigora o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), que, ao avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus cursos, criou o mecanismo avaliativo que substituiu o *Exame Nacional de Cursos* (ENC), antigo “Provão”, agora chamado *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (ENADE). Cumpre notar que essas ações avaliativas podem ser consideradas estratégias por desdobrarem os norteamentos dados às e emanado das reformas educacionais dos anos 90 (BRASIL, 1994, 1996a, 1996d, 2001, 2004a, 2004b, 2004c, 2007).

Essas medidas administrativo-jurídicas, ao lado de outras decisões que tangenciam as políticas curriculares condutoras dos PCN, mostram que as propaladas “flexibilidade” e “abertura” que caracterizariam a transversalidade do currículo peceenista não superam o nível do discurso, uma vez que no decorrer dos processos formativos escolares, e em suas terminalidades, os estudantes terão de dar conta do

⁵⁷ Destaco, nesta citação, a insinuação de que a compra do livro didático “dependia unicamente da preferência do professor”, o que conduz a um debate sobre a autonomia docente, derivada da tradicional “liberdade de cátedra”, que, por esta frase da citação, dá a entender que a preferência do professor não é suficiente à escolha do material didático. Pergunto: apenas a preferência do MEC na escolha do livro didático o é?

que aprenderam no percurso curricular que fizeram. Como assinala Neves,

Os PCNs recomendam [a formação de] profissionais [da educação] comprometidos e capacitados teoricamente para entender os diferentes significados trazidos por essas mudanças na educação, principalmente a compreensão do papel da avaliação no ambiente dessas transformações, a levar em conta os sujeitos desse ambiente: os alunos, os professores, os recursos didáticos (sic) e a interação entre eles. Nesta direção, a avaliação da aprendizagem se apresenta como atividade permanente de informações e suporte às grandes decisões educacionais, tanto em nível macro como no micro da sala de aula (NEVES, 2005, p. 2).

O que salta aos olhos na análise desses expedientes avaliativos do livro didático e de rendimentos individuais e institucionais, e dos programas de formação docente, voltados para a realização dos objetivos das reformas educacionais dos anos 90, das quais o currículo peceenista é uma importante medida, é a ostensiva utilização da força da lei para efetivar os intentos do sistema jurídico-administrativo-controlador. Outro nome para essas operações pode ser o de *juridicalização de decisões pedagógicas e curriculares*, as quais, ancoradas na força da legalidade e implicadas em expedientes de compulsoriedade (coerção) e convencimento (discurso ideológico), são como que perpetradas no interior do sistema educacional.

Nessa linha, não é sem motivo que esse sistema termina por produzir um emaranhado de portarias, leis, pareceres, decretos, entre outros, que não deixam dúvidas quanto ao papel preeminente de regulação assumido nesse processo por parte do Estado, o qual se coloca a serviço de uma sociedade administrada que sofre as influências da mundialização econômica e faz frente às demandas oriundas do ideário neoliberal, como aparece sugerido no primeiro capítulo desta tese.

O curioso nisso tudo é que esse processo se desenrola em uma sociedade que se autodenomina *democrática*, que oficializou o currículo em análise e que, no interior dele, inscreveu um modelo de formação ética baseado na *escola democrática*, cujo endereçamento foi analisado no capítulo dois desta tese. No entanto, ainda cabe

insistir: serão mesmo democráticas essa sociedade, essa escola e esse currículo? De um modo ou de outro, a questão da democracia remete aos usos do poder, às formas de exercício do poder. Não é à toa que, em momentos anteriores deste texto, foi expresso o entendimento de o que realmente conta na lida com o currículo é o que se pode fazer com ele nas relações de poder, poliexpressivas no interior da escola e da sociedade.

Ora, se o objetivo é investigar se a ética como tema transversal no currículo peceenista visa à democratização das relações sócio-pedagógicas no interior da escola e em seu entorno, fazem-se apropriadas as referências a dois autores, os quais podem contribuir para o aprofundamento da análise dessa problemática: Foucault e Deleuze: o primeiro por possibilitar a referência a alguns aspectos da *sociedade disciplinar*, o segundo por oferecer pistas sobre aquilo que denominou de *sociedade do controle*, ambos tematizando questões relacionadas ao poder que incidem diretamente na discussão aqui proposta desde o início.

O poder democrático ocidental vem sendo entendido no decorrer da história como substância de um regime, a democracia, que se desenvolve nos espaços públicos, nos palcos iluminados da vida em sociedade, razão pela qual “os governantes” devem tomar “suas decisões às claras”, permitindo que os “governados ‘vejam’ como e onde as tomam” (BOBBIO, 2000, p. 386). Desse modo, o destaque recairia no poder que não estaria ligado às sombras da vida doméstica, privada ou particular, mas associado às instituições e aos seguimentos e classes sociais.

Nessa linha, o poder não estaria relacionado às micro-relações humanas e só seria analisado em face da democracia, da liberdade e da igualdade por aquilo que se associa publicamente à concepção, legitimação e exercício que o modelam como soberano. Isso, em tempos de globalização sob o qual vivemos, os quais requerem a minimalização dos Estados, poderia sugerir que a democracia estaria sendo potencializada e que o poder estaria sendo mais justo e equinamente compartilhado. No entanto, a lembrança do conceito de poder elaborado por Foucault, já aventado no primeiro capítulo desta tese, mostra que não.

Ao estudar a democracia pós-revolução francesa, Foucault (1987) descreve o poder em superação da punição pelo suplício-espetáculo, oriundo da sociedade disciplinar burguesa. Essa sociedade disciplinar emprega certas técnicas que compreendem a docilização corporal por meio das distribuições de indivíduos, do controle de atividades, da organização de gêneses e da composição de forças. Outra estratégia é o adestramento, que se realiza por meio da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame, o qual inverte o sentido da visibilidade: o poder deixa de ser visto para passar a ver, minuciosamente. A terceira estratégia consiste no panoptismo, específica da visibilidade como vigilância e punição.

No sentido e na razão de ser desses dispositivos reside o entendimento de que o poder não se encontra unicamente no Estado, nem se efetiva tão-somente por força de lei. Mais que isso: ainda que “mascarado”, o poder que está além das instituições, da ideologia e da repressão tem na observância de normas, leis e institutos jurídicos uma de suas formas de exercício, dado que se realiza por meio do direito público da soberania, associado à mecânica polimorfa da disciplina, que se é visivelmente demarcada na dimensão micro da realidade social, não deixa de se estender às instâncias meso e macro econômico-política da vida social.

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política” em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT, 1987, p. 182).

Entre as “instituições diversas” encontra-se a escola, sendo o currículo o elemento que lhe dá organicidade compreensiva naquilo que ela intenta a título de legitimação de modalidades de saberes, poderes e verdades, postos a serviço da formação de subjetividades e identidades. Ao nível do currículo em ação, da prática

efetiva de ensino-aprendizagem, esse norteamto tem sido majoritário ao longo da história. Para tanto, o poder que não se liga imediatamente à lei estatal do soberano que age publicamente, mas, sim, que se faz identificado com a lei e a norma da sociedade disciplinar, esse é de natureza micro-capilar e se liga “a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela [a disciplina] tem lugar: econômicos, jurídico-político, científicos, enfim” (FOUCAULT, 1987, p. 179).

Historicamente, o processo pelo qual a burguesia se tornou no decorrer do século XVIII a classe politicamente dominante, abrigou-se atrás da instalação de um quadro jurídico explícito, codificado, formalmente igualitário, e através da organização de um regime de tipo parlamentar e representativo. Mas o desenvolvimento e a generalização dos dispositivos disciplinares constituíram a outra vertente, obscura, desse processo. A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípio igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas. E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta e indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão na base, garantia de submissão das forças e dos corpos. As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas. (...) As "Luzes" que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (FOUCAULT, 1987, p. 182-183).

Aí o entendimento da articulação entre os expedientes jurídicos mais gerais e as prescrições mais específicas, que chegam às orientações didáticas e avaliativas dos PCN, e que, nessa linha, não estão desatreladas da sociedade disciplinar, como que veiculando uma proposta de exercício de poder que, em lugar da democracia e da participação baseada na igualdade cidadã, termina por reforçar o disciplinamento, o controle e a moralização, pela via do estudo de questões relativas ao *respeito mútuo*, ao *diálogo*, à *justiça* e à *solidariedade* como questões sociais e cotidianas que teriam o papel de formar eticamente os estudantes.

Parece complicada a tarefa. Como ensinar os valores do *respeito mútuo*, do *diálogo*, da *justiça* e da *solidariedade* em uma sociedade como a nossa, marcadamente autoritária e violenta, individualista e egocêntrica, injusta e desigual, competitiva e

desleal? O que e quanto pode uma escola democrática frente a uma sociedade inteira que é marcada por autoritarismos e tiranias? Apenas essas indagações são suficientes para ilustrar o caráter discursivo-ideológico do currículo em exame, o qual não se distancia das características da sociedade do controle. Aliás, é isso o que mostra Balen em seu estudo sobre Foucault:

*Em relação a isto [sociedade disciplina] podemos apontar três grandes modificações, no começo do século XIX, quanto ao desenvolvimento das estruturas econômicas, políticas e sociais; em primeiro lugar, o aparecimento de um órgão de controle cada vez mais generalizado e constante; tudo deve ser observado, visto, transmitido e anotado. Aparecem sistemas de arquivo (registros civis, cartórios, para cada indivíduo uma ficha com as anotações de sua situação) e de assistência em todas as suas formas; é o estabelecimento do sonho encontrado no **Panopticon Hills**. Em segundo lugar, instaura-se um isolamento e reagrupamento dos indivíduos; localização dos corpos, utilização máxima das forças de trabalho, controle e melhoria do rendimento – faz-se a cada instante o processo mais econômico. Instalam-se disciplinas da vida, do tempo, das energias ou forças. Em terceiro lugar, faz-se uma definição das normas; exclusão e rejeição do que não é conforme à norma; estabelece-se um mecanismo de restabelecimento da terapia e, ao mesmo tempo, uma punição. Enfim, o **Panopticon**, as disciplinas e a normalização caracterizam esquematicamente essa nova forma do poder sobre o corpo (BALEN, 1983 p. 94-95).*

Essa sociedade disciplinar é seguida pela sociedade do controle. Na perspectiva de Deleuze (1992), a sociedade do controle escapa da sociedade disciplinar. Se na sociedade disciplinar o poder institucionaliza e confina, na do controle os indivíduos são controlados continuamente, inclusive pelas tecnologias de comunicação instantânea. Nessa direção, empregando novos instrumentos e sanções, a sociedade do controle faz-se institucionalmente aberta, permutante, pelo emprego de máquinas computadorizadas, em lugar das máquinas mais simples então empregadas *na* e *pela* sociedade disciplinar, das quais teremos saudade.

Trata-se, pois, de substituição tecnológica: em lugar da cela prisional, as coleiras de localização do condenado; em vez de hospitais e médicos, a ausência de médicos e a presença de doentes potenciais; ao invés da riqueza vinda de homens e da

fábrica, menos homens e mais dinheiro em espécie ou virtual; ali onde existia escola produtora e formadora passa a operar o sistema escolar centrado na avaliação contínua e que abandona as pesquisas em proveito do modelo empresarial.

Aí, em todos esses intercambiamentos, as mudanças e os rearranjos do sistema capitalista, não mais centrado no confinamento que concentra para fazer produzir e garantir a propriedade, mas por meio da estruturação com base na venda de serviços e ações no mercado, da relação negocial e mercantil. O capitalismo produziu miseráveis demais e se torna inviável o recurso ao confinamento. Porém, o controle segue ilimitado, um verdadeiro objeto de poder: “o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p. 224). Quanto mais submetido, quanto mais tiver de “correr atrás”, mais incapaz de resistir.

As sociedades disciplinares podem ser situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle. Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze, seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social (COSTA, 2004, p. 161).

Quanto à educação escolar, herdeira e executora de expedientes de disciplinamento e de controle, talvez seja prudente compreender que ela não é tudo, nem será a doadora da democracia. Segundo Lopes, “A educação não é salvação nem condenação; não é tudo nem é nada. A educação é uma aposta” (2003, p. 122). A educação encontra-se interinstitucionalmente relacionada e socialmente referenciada.

Logo, jamais a educação escolar conseguirá por si só arcar com as tarefas que cabem às instituições econômicas, políticas e culturais. Todas, de um modo ou de outro, guardando as mesmas características que qualificam a escola, podendo ser mais democráticas, inovadoras e transformadoras, ou não, dialeticamente articuladas com as dimensões estruturais e conjunturais da sociedade.

Se o argumento for encaminhado por essa via, considerando o peso jurídico-político do currículo da ética nos PCN, então o seu endereçamento parece conformador do conjunto multifacetado de fatores que consolidam instrumentos, recursos, técnicas e relações de poder voltadas para a efetivação do controle individual, institucional e social. Uma escola assim circunstanciada até poderá participar de um projeto democrático de sociedade, mas isso dependerá de ações individuais e coletivas cotidianas que façam frente a esses mecanismos de controle.

Por isso, a democracia permanece como projeto e desafio: projeto porque pode ser uma aposta motivadora da invenção do futuro; desafio porque cumpre a estudantes e professores fazerem de seus instrumentos teórico-metodológicos um elemento a mais para suas apostas no sentido da criação de relações caracterizadas por mais liberdade e igualdade práticas, de preferência com base na iniciativa que reinventa, e menos na resistência que se contenta em responder. Para uma ou outra coisa, parece que o currículo da ética peceenista deixa a desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso do PCN8 analisado ao longo desta tese, que não pretendeu esgotar o assunto, nem apresentar uma proposta para o enfrentamento dos pressupostos peceenistas, mas modestamente fazer uma leitura crítica de seu endereçamento, retomando aqui esse conceito, parece pacífico entender que o tipo de público a que essa ética se destina não foge do conhecido “perfil” de estudante traçado nos meandros teórico-metodológicos da pedagogia liberal, os quais, também há algum tempo, aparecem delineados na literatura especializada. Só para citar alguns exemplos, vale lembrar LIBÂNEO, 1990; SILVA, 1999; SAVIANI, 2000.

Como depreende dessas e de outras contribuições que se alinham a um posicionamento crítico em face da sociedade em que vivemos, o sujeito da escolarização na pedagogia liberal pode ser entendido como aquele que deve preparar-se para a cidadania e para o mercado do trabalho, preferentemente buscando a realização e a felicidade pessoal, sabendo valer-se da escola para esses intentos e projetos, neles compreendidos os valores, princípios e imperativos da sociedade capitalista, delineada ao longo deste texto naquilo que era de interesse das análises propostas.

Em face delas, aliás, a conclusão a que chego é a de que a “escola democrática” do currículo da ética do PCN8 não inova em termos de concepção curricular, como, à primeira vista, poderia parecer. O que ele faz, e parece intentar seguidamente em suas linhas e entrelinhas, é reforçar o *status quo* da sociedade de

mercado liberal. Nisso, como mostra a literatura crítica, esse currículo não foge daquilo que a sociedade disciplinar e do controle preconiza a título de formação, guiada pelo interesse em que as pessoas se encaixem nas normalizações que visam a alcançar deles a utilidade e a produtividade por meio de sistemas diversos de vigilância, classificações, punições e premiações (daí a sanha avaliativa das reformas educacionais e curriculares dos anos 90).

De outra parte, no que toca ao ensino dos saberes filosóficos, o que cumpre dizer é que, mais essa vez, a Filosofia não logrou cidadania curricular, no qual ela poderia se inserir até mesmo como elemento criticizador desse currículo, ainda que num currículo disciplinar, pois é preferível que a filosofia seja disponibilizada aos estudantes ao fato de ela ser negada aos estudantes da educação fundamental.

Nesse nível de ensino, ela ainda permanece à margem, desta feita como um supertema transversal, ainda prisioneiro de um formalismo curricular que parece cerrar as portas curriculares para o saber filosófico, evitando, assim, que ele contribua para a formação das novas gerações brasileiras. Talvez essa decisão da política curricular em questão tenha sido tomada exatamente porque, na visão dos formuladores desse currículo, o garoto e a garota do ensino fundamental, que lidam com conceitos matemáticos, históricos e lingüísticos, entre outros, não necessitem, também, da criticidade, do rigor e dos recursos conceituais da filosofia, bastando-lhes “temas” cotidianos, o baseados no senso comum da psicologia.

Nesse sentido, em vez de um currículo deveras democrático, pensado para mobilizar saberes que convenham à formação para a cidadania nas bases da sociedade, o currículo vertido no PCN8 resulta naquilo que pode ser entendido como um instrumento de disciplina e de controle. Nisso, não há muito a dizer, quanto a esses objetivos, sobre o distanciamento da ética nos PCN daquela moralização feita pela disciplina de Educação Moral e Cívica, cara ao regime ditatorial-militar. Mas essa suspeita pode nem vingar, pois um currículo transversal como o que caracteriza o da ética, dado que potencializador do currículo disciplinar que lhe é paralelo, talvez nem

chegue a ser colocado em ação.

Se essa conclusão é melancólica, positivamente construtiva pode ser a atitude de estudantes e professores em face dele, desde que o vejam como um motivo para empreenderem ações no sentido de privilegiarem o entendimento da ética vivida e significada em meio ao *ethos* capitalista pela via de uma abordagem que vise a suplantar os processos de constituição de identidades e subjetividades dominantes, rumo a uma liberdade e a uma democracia que suplantem o ideário neoliberal. Para tanto, outro endereçamento de Ética, compreendida como parte do ensino de Filosofia, pode e deve ser pensado e perpetrado, pois isso significa ação empoderada, algo sem o que nenhum currículo pode existir.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, V. K. de & INÁCIO FILHO, G. *A educação moral e cívica: doutrina, disciplina e prática educativa*. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas: Unicamp, 2006, p. 125-134.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Trad. J. J. de M. Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2002.

ANCF/DDGC. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** (França, 1789). Disponível em: <<http://www.educacao publica.rj.gov.br/biblioteca/documentos/doc11.htm>>. Acesso em: 09.09. 2007.

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. Em: SADER, E. & GENTILI, P. **Pós-liberalismo**: As políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 113, jul. 2001, p. 51-64.

ANDRIOLI, A. I. *A ideologia da posse*. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, ano 2, n. 76, set. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76andrioli.htm>>. Acesso em: 10.02.2008.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. *A política do conhecimento oficial*. Em: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

APPLE, M. *Cultura e comércio do livro didático*. Em: **Trabalho docente e textos**:

economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

AQUINO, T. de. **Verdade e conhecimento**. Trad. e org. L. J. Lauand & M. B. Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. M. W. B. de Almeida. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Nova Cultural: São Paulo, 1996. (Col. Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mario da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1997.

BALEN, A. D. J. **Disciplina e controle da sociedade**: análise do discurso e da prática cotidiana. São Paulo: Cortez, 1983.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARRETO, E. A. *Políticas de currículo em uma perspectiva relacional: tensões e ambivalências no contexto da prática*. **TEIAS**. Rio de Janeiro: ProPED/UERJ, ano 7, n. 13-14, jan.-dez. 2006, p. 1-9.

BATISTA JR., P. N. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Em: SOBRINHO, B. L. e outros. **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 99-114.

BATISTA JR., P. N. *Mitos da 'globalização'*. **Estudos Avançados**. São Paulo: IEA/USP, n. 12, 1998, p. 125-186.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **L'ecole capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1973.

BERGMANN, L. M. *A inserção da TV nos livros didáticos de língua portuguesa*. Em: **Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, Caxambu, 2004, p. 1-14.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. T. T. da Silva. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIAGGIO, A. M. B. *Discussões de julgamento moral*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: UnB, n. 1, 1985, p. 195-204.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BIAGGIO, A. M. B. *Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: UFRGS, v. 10, n. 1, 1997, p. 47-69.

BIONDI, A. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: FPA, 1999.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Trad. D. Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BLOOM, B. e outros. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Trad. F. M. Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1979, 3v.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. **O positivismo jurídico**: lições da filosofia do direito. Trad. M. Pugliese; E. Bini & C. E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BOBBIO, N. **Locke e o direito natural**. Trad. de S. Bath. 2. Ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. D. B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBITT, J. *Some general principles of management applied to the problems of city school systems*. Em: **Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education**, (part 1). Chicago: University of Chicago Press, 1913.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BOBBITT, J. **How to make a curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1922.

BOBBITT, J. *The new technique of curriculum making*. **The Elementary School Journal**, v. 25, n. 1, 1924, p. 45.

BOBBITT, J. *Education as a social process*. **School and Society**, n. XXI, n. 538, 1925.

BÓRIO, E. M. *A Moral nossa de cada dia*. Em: CORDI, C. e outros. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000, p. 55-74.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Veja, 1970.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, M. N. *A pedagogia do capitalismo e seus componentes*. Em: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 9-48.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília, 1994.

BRASIL. *Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior*. **Diário Oficial União**. Brasília, 11.11.1996a. Seção 1, p. 20545.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996: institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13.09.1996b.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23.12.1996c. Seção 1, p. 27.

BRASIL. *Portaria n. 249, de 18 de março de 1996. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos*. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20.03.1996d. Seção 1, p. 4686.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 10v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 10v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Portaria n. 82, de 20 de janeiro de 2000. Estabelece a Avaliação do Livro Didático como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21.01.2000.

BRASIL. *Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial da União*. Brasília, 10.07.2001.

BRASIL. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União*. Brasília, 15.04.2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília: INEP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 108, de 22 de julho de 2004. Institui a sistemática para a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Diário Oficial da União*. Brasília, 23.07.2004a.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília, 14.08.2006.

BRASIL. *Portaria n. 10, de 24 de abril de 2007. Institui a avaliação da alfabetização "Provinha Brasil". Diário Oficial da União*. Brasília, 26.04.2007.

BRUNER, J. **O processo da educação**. Trad. L. L. de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1974.

CABRERA, J. **Cine: 100 años de filosofía**: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Gedisa, 1999.

CARVALHO, E. C. *Imperialismo, neoliberalismo e o alegado caminho único. Revista PucViva*. Associação dos Professores da PUC/SP (Apropuc), n. 20, abr.-jun. 2003. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r20_r06.htm>. Acesso em 23.07.2006.

CASASSUS, J. *A reforma educacional na América Latina no contexto de Globalização. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 114, nov. 2001, p. 7-28.

CASTANHO, M. E. *Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial*. Em: **Seminário sobre currículo** (Série Acadêmica, n. 1). Campinas: PUCCAMP, 1995, p. 3-22.

CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). **Projeto: Avaliação do Livro Didático (on_line)**. Disponível em: <www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view&id=105>. Acesso em: 10.12.2007.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHERRYHOLMES, C. H. *Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais*. Em: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica del saber sábio al saber enseñado**. Trad. C. Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique. 1998.

CÍCERO, M. T. **Dos deveres**. Trad. O. T. de Brito. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CÍCERO, M. T. **Da república**. Trad. A. Cisneiros. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 2005.

COELHO, I. M. **Realidade e utopia da universidade**: memorial. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

COLUCCI, C. L. *A autoria na escrita da tese*. **Estudos Linguísticos XXXIII**. Campinas: IEL/Unicamp, 2004, p. 169-174.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Os Pensadores).

CORREIA, W. & CAPUZZO, C. *Ideologia e movimentos sociais: quem é o cidadão?* **Revista Anhangüera**. Goiânia: UNI-ANHANGÜERA, v. 5, n. 1, jan.-dez. 2004, p. 45-65.

CORREIA, W. & GALLO, S. *Currículo: textoimagens recorrentes e a figura de ética nos PCN*. **III Seminário Internacional**: As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia. Rio de Janeiro: LEI/PROPED/FE/CEH/UERJ (GT Currículo/ANPEd). Rio de Janeiro, 06-09.06.2005.

CORREIA, W. *Piaget: que diabo de autonomia é essa?* **Revista Currículo Sem Fronteiras**. VLP (Internacional): VEE, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2003, p. 126-145. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/correia.pdf>>. Acesso em: 20.12.2006.

COSTA, A. **Compreender o cinema**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

COSTA, M. V. *O ensino de filosofia: revisitando a história e as práticas curriculares*. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FE/UFRGS, n. 17, jan.-jun. 1992, p. 40-58.

COSTA, R. *Sociedade e controle. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação Seade, n. 18, v. 1, 2004, p. 161-167.

CUNHA, C. *Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. Em Aberto*. Brasília, ano 13, n. 59, jul.-set. 1993.

CUNHA, L. A. *Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética*. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 99, nov., 1996, p. 60-72.

CURY, C. R. J. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, n. 2, maio-ago 1996, p. 4-17.

DAGNINO, R. e outros. *Metodologia de análise de políticas públicas*. Em: DAGNINO, R. e outros. **Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Cabral Universitária, 2002.

DALE, R. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?" Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES/FE/UNICAMP, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004, p. 423-460.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990 (Post-scriptum)**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. E. Corvisieri. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. G. Rangel & A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEEY, J. **Vida e Educação**. Trad. A. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Trad. A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, J. **A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIEB (**Dicionário Interativo da Educação Brasileira**). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 10.12.2007.

DOMINGUES, J. L. *Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Inep, n. 67, maio-ago. 1986, p. 351-366.

DUARTE JR, J.-F. **Itinerário de uma crise:** a modernidade. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.

DUARTE, R. **Cinema & educação:** refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard.** Trad. M. A. Silva. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELLSWORTH, E. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também.* Em: SILVA, T. T. da. (Trad. org.). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

FERRARO, A. R. *Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes.* Em: FERREIRA, M. O. & GUGLIANO, A. A. (Orgs.). **Fragmentos da globalização na educação:** uma perspectiva comparada. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 23-62.

FIORI, J. L. **Em busca do dissenso perdido:** ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FIORI, J. L. *Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro.* Em: FIORI, J. L. e outros. (Orgs.). **Globalização:** o fato e o mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FOLHA ONLINE. *Dinheiro.* **Entenda o que é o *superávit* primário e seu impacto sobre a dívida.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u101892.shtml>>. Acesso em: 02.11.2005.

FOLHA ONLINE. *Mundo.* **Globalização não reduz desigualdade e pobreza no mundo, diz ONU.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u104540.shtml>>. Acesso em: 23.09.2007.

FONSECA, D. M. da. **O pensamento privatista em educação.** Campinas: Papirus, 1992.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. G. L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J.-C. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Trad. C. Rato. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES/FE/UNICAMP, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 47-70.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. R. Machado. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M. T. da C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, D. S. *Imagens de produtos comerciais em livros didáticos*. **Laboratório de Estudos Audiovisuais**. Campinas: Unicamp, 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/freitas.html>>. Acesso em: 20.08.2006.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GADOTTI, M. **Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil**, 2000. Disponível em <www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educacao/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 27.12.2002.

GAGNÉ, R. M. (1975). **Como se realiza a aprendizagem**. Trad. J. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GAGNÉ, R. M., & BRIGGS, L. J. **La planificación de la enseñanza: sus principios**. Mexico: Trillas, 1974.

GALLO, S. *Educação e interdisciplinaridade*. **Impulso**. Piracicaba: Ed. da Unimep, v. 07, n. 16, 1994, p. 157-163.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**. Piracicaba: Ed. da Unimep, v. 10, 1997, p. 115-133.

GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar*. Em: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999, p 17-41.

GALLO, S. D. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: entre o oficial e o alternativo*. **Comunicações**. Piracicaba: Unimep, ano 11, n. 1, jun. 2004, p. 17-27.

GALLO, S. **Filosofia política moderna e o conceito de Estado**, s.n.t. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0007.html>>. Acesso em: 01.09.2007.

GARRAFA, V. *Crítica bioética a um nascimento anunciado*. **Parcerias e Estratégias** (Especial), n. 16.10.2002, p. 115-123.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Em: SILVA, T. T. da. & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. A. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1983.

GOMES, C. A. **Reforma educacional no contexto global**: tendências internacionais. Curso Opções Estratégias para Implantação de Novas Políticas Educacionais [Palestra]. Goiânia: Banco Mundial, 21.03.2006.

GOMES, P. E. S. **Cinema**: trajetória no subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

GOODSON, I. *La construcción del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum*. **Revista de Educación**. Madrid: INCE/MEC, n. 295, 1991. (Historia del Curriculum I).

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Trad. A. Bruneta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRISOTTO, A. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas**. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

GROTIUS, H. **O direito da guerra e da paz** (*De jure belli ac pacis*). Trad. de Ciro Mioranza. Ijuí: Editora UNIJUI/Fondazione Cassamarca, 2004.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FE/UFRGS, v. 22, n. 2, jul.-dez., 1997, p. 16-46.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HEINEMANN, F. **A Filosofia do Século XX**. Lisboa: FCG, 1969.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. Os Pensadores).

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IORIO, C. *Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos*. Em: ROMANO, J. & ANTUNES, M. (Orgs.). **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002. p. 21-44.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

KANT, I. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1981. (Col. Os Pensadores).

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986a.

KANT, I. **A crítica da razão prática**. Trad. A. Morão. Lisboa: Edições 70, 1986b.

KANT, I. **À Paz Perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. F. C. Fontanella. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1996.

KEYNES, J. M. **Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. N. S. Rudolfer. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. New York: Harper and Row, 1981.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOWARICK, L. F. F. *Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise de literatura*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Anpocs, v. 1, n. 3,

1987, p. 38-50.

KRUPPA, S. M. P. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos [19]90. Anais da XIV Reunião anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2001 (ED-ROM).

LAFER, C. *O caso Ellwanger: anti-semitismo como prática de racismo. Revista de Informação Legislativa*. Brasília: Senado Federal, ano 41, n. 162, abr.-jun, 2004, p. 53-90.

LEITE, S. F. **O cinema manipula a realidade?** São Paulo: Paulus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. Em: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990, p. 19-43.

LINS, C. **O Documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância**. Trad. A. Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

LOPES, A. C. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001, p. 1-20.

LOPES, A. C. *Discursos nas políticas de currículo. Currículo Sem Fronteiras*. VLP (Internacional): VE, v.6, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 33-52.

LOPES, E. M. S. T. *A educação (não) é tudo. Estilos da clínica*. São Paulo, v. VIII, n. 15, 2003, p. 112-123.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACEDO, E. *Currículo e competência*. Em: LOPES, A. & MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MACEDO, E. *Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? Reunião Anual da ANPED*, 23. Caxambu, 2000. Texto disponível em: <<http://www.anped.org.br/outtext.htm>>. Acesso em: 10.03.2005.

MACHADO, L. **Grandes economistas V: Quesnay e os fisiocratas**. Brasília: CFE, 2004.

MACLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAGER, R. F. **Preparing objectives for programmed instruction**. San Francisco: Fearon, 1962.

MARQUES, R. **Valores éticos e cidadania na escola**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Coimbra: Centelha, 1974.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (a Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. *Sobre a Questão Judaica*. Em: McLELLAN, D. **As Idéias de Marx**. Trad. de A. Bocchini. São Paulo: Cultrix, 1977.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes, a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1983, 3v.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MELO, O. F. de. *Ética e direito*. **Jus Navigandi**. Teresina, ano. 9, n. 812, 23 set. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7324>>. Acesso em: 24.02.2006.

MELO, O. F. de. **Fundamentos da política jurídica**. Porto Alegre: Fabris, 1994.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele?**: elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulinas, 1980.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. Em: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. *O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola*. **Congresso Marista de Educação**. Curitiba: PUC, 1996.

NEVES, V. L. de S. **Refletir para avaliar; avaliar para refletir: considerações iniciais sobre fundamentação teórica** (Palestra proferida dia 29.03.2005, das 8h30min. às 12h30min., no Teatro SESC/Nova Iguaçu, Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.unig.br/proeg/nute/refletir_avaliar.pdf>. Acesso em: 20.06.2006.

NIETZSCHE, F. **Fragmentos finais**. Trad. F. R. Kothe. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2002a.

NIETZSCHE, F. **O anticristo**. Trad. P. Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002b.

NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal**. Trad. A. Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002c.

NÓVOA, A. *Dilemas actuais dos professores: a comunidade, a autonomia, o conhecimento*. Em: ARAÚJO, D. S.; BRAGA, M. D. A. & CAPUZZO, Y. C. (Orgs.). **Perspectivas para a formação de professores**: contribuições do IV Seminário das Licenciaturas. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 11-28.

OLIVEIRA, M. A. de. **Ética e economia**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, T. V. dos S. de. *A educação ambiental e cidadania: a transversalidade em questão*. **Revista Ibero-Americana de Educação**. Madrid: OEI, n. 42/4, 2007, p. 1-9.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (Genebra, 1948). São Paulo: Paulinas, 1978

ORTEGA Y GASSET, J. **El tema de nuestro tiempo**. Madrid: Revista de Occidente, 1981.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. PACHECO, J. A. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma*. **Anais da 24ª Reunião Anual da Anped** (CDROM). Caxambu, 2001.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?* **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 140-157.

PALEWSKI, J.-P. **A organização científica do trabalho**. Trad. H. de L. Dantas. São Paulo: Difel, 1971.

PARASKEVA, J. **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: plátano editores, 2005.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações** (Tese para professor titular). Curitiba: FE/UFPR, 1992.

PEREIRA, F. C. *O que é empoderamento (empowerment)*. **Sapiência** (Boletim Informativo da FAPEPI). Teresina, 02 de abril de 2006 (*on_line*). Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 02.04.2008.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PINAR, W. (Org.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1975.

PINKER, S. *Sobre santos e demônios*. Trad. L. R. M. Gonçalves. **Folha de S. Paulo (Mais!)**, 10.02.2008, p. 4-6.

PLATÃO. **Diálogos**. Trad. J. Paleika. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1986.

PLATÃO. **Diálogos**. Trad. C. A. Nunes. Belém: Editora da UFPA, 2001.

PLATÃO. **A República**. Trad. P. Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

POPKEWITZ, T. S. *História do currículo, regulação social e poder*. Em: SILVA, T. T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POWER, F. C.; HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. **Kohlberg's Approach to Moral Education**. Cambridge: Harvard Press, 1989.

PRIBERAM (Língua Portuguesa On-Line, 2008). **Colheita**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>>. Acesso em: 28.03.2008.

PROMEDLAC (IV). UNESCO. **Declaração de Quito**. Boletim 24, abril 1991.

RAMOS, F. P. *O que é documentário?* Em: RAMOS, F. P. & CATANI, A. **Estudos de Cinema SOCINE 2000**. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 102-206.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RICARDO, D. **Princípios de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 20. ed. Petrópolis: vozes, 1998.

ROSE, N. *Inventando nossos eus*. Em: SILVA, T. T. da. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** (e outros). São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

SALLES, F. L. de A. **Cinema e verdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

SANTIAGO, A. R. F. *A Viabilidade dos PCN como Política Pública de Educação*. Em: **23ª Reunião Anual da ANEPD**: Educação não é privilégio. Caxambu, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Política educativa, multiculturalismo y prácticas culturales democráticas en las aulas**. La Coruña: Universidade da Coruña; Porto Alegre: UFRGS, 1996.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. P. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. **Teoria & Educação**, n. 2, Porto Alegre, 1990.

SANTOS, L. L. P. *Políticas públicas para o ensino básico nos anos 90: os Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação*. (SAEB). **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES/FE/UNICAMP, v. 23, n. 80, set. 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, T. dos. *O papel do Estado num mundo em globalização*. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**. São Paulo: SBEP, 1998, n. 2, p. 47-71.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, N. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: o que dispõem para o ensino fundamental? Em: **Anais do I CONED**. Belo Horizonte, 02.08.1996.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, L. *O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990*. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 24, 2004, p. 177-193

SCHMIDT, M. A. M. dos S. & GARCIA, T. M. F. B. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. VLP (Internacional): VE, v. 7, n. 1, jan.-jun. 2007, p.160-170.

SILVA, M. A. da. *Currículo: concepção, eixos, princípios norteadores, reformas, implantação e avaliação*. **Educação em Foco**. Belo Horizonte: FJN, 2003, n. 7, p. 13-21.

SILVA, M. A. da. *Currículo para além da pós-modernidade*. **Anais da XXIX Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação, 2006**. Caxambu/Rio de Janeiro: ANPEd, 2006a.

SILVA, M. A. da. Globalização econômica, desigualdades e currículo. **Anais do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, 2006**. Braga: Universidade do Minho, 2006b. p. 1-12.

SILVA, M. A. da. *História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural*. **Anais do VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006c. p. 4820-4828.

SILVA, M. P. N. **Precisamos de uma ética, mas qual?**: a introdução da ética na escola. Disponível em: <www.hotopos.com.br>. Acesso em 29.08.2001.

SILVA, T. T. da. *Currículo, conhecimento e democracia: as lições e dúvidas de duas décadas*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio 1990, p. 59-66.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. da. *A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. Em: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-30.

SILVA, T. T. da. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. Em: **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 213-228.

SILVA, T. T. da. Pedagogias psi e governo do eu nos regimes neoliberais. Em: SILVA, T. T. da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. D. Schüller. Porto Alegre: L & PM, 1999.

SOUZA, E. M. de & GARCIA, A. *Um diálogo entre Foucault e o marxismo: caminhos e descaminhos*. Em: RAGO, M. & MARTINS, A. L. (Orgs.). **Revista Aulas (Dossiê Foucault)**. Campinas: Unicamp, dez. 2006-mar. 2007, p. 1-32, p. 1-32.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TABA, H. **Curriculum development**: theory and practice. New York, NY: Harcourt, Brace & World, 1962.

TARDIF, M & RAIMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES/FE/UNICAMP, v. 21. n. 73, 2000, p. 209-244.

TEIXEIRA, E. J. S. *O neoliberalismo em debate*. Em: ALVES, G.; TEIXEIRA, E. J. S. & OLIVERIA, M. A. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TERIGI, F. *Notas para uma genealogia do curriculum escolar*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 21, jan.-jun., 1996, p. 159-186.

TOBIAS, J. A. **Iniciação à filosofia**. 8. ed. Presidente Prudente: Unoeste, 1987.

TORRES, R. M. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi** (de dezesseis de dezembro de 1993). Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>. Acesso em: 20.06.2004.

UNICEF. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien, 1990). Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 20.06.2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. J. Dell'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEYNE, P. *Meu amigo Foucault*. Trad. L. R. M. Gonçalves. **Folha de S. Paulo (Mais!)**, 30.03.2008, p. 10.

VIEIRA, E. *A política e as bases do direito educacional*. **Cadernos CEDES**. Campinas: FE/UNICAMP, nov. 2001, v. 21, n. 55, p. 9-29.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. London: Harmondsworth/Penguin. Books, 1984.

WORKPÉDIA. **Coleta** (2008, on-line). Disponível em: <<http://www.workpedia.com.br/coleta.html>>. Acesso em: 28.03.2008.

YOUNG, M. **Conhecimento e controle**. Campinas: Papirus, 1971.

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos de 1980. Campinas/Brasília: Autores Associados/Plano, 2004.

ANEXOS: EXCERTOS DO PCN1 E DO PCN8

ANEXO 1 – Ao professor, PCN1, p. 6.

"AO PROFESSOR

*É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de 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 de seu papel em nossa sociedade.

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.

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

*Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

*Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material*

didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto”

ANEXO 2 – Apresentação, PCN1, p. 9-10.**“APRESENTAÇÃO**

Professor,

Você está recebendo uma coleção de dez volumes que compõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* organizados da seguinte forma:

- um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.

Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. É possível iniciar a leitura por diferentes partes dos documentos, mas reforçamos a necessidade de, com o tempo, se tomar em conta a totalidade deles para poder haver uma compreensão e apropriação da proposta. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização 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.

O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada.

Secretaria de Educação Fundamental"

ANEXO 3 – Apresentação PCN8, p. 15**“APRESENTAÇÃO**

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual.

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.

Ampla o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate.

Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre os temas e as áreas curriculares, assim como em todo o convívio escolar.

Há também um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidiá-lo na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos.

Secretaria de Educação Fundamental”

ANEXO 4 – Considerações preliminares: o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN1, p. 13-14.

**“CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES
O que são os Parâmetros
Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é 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.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e

continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.”

ANEXO 5 – Breve histórico, PCN1, p. 14-16**“Breve histórico**

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, 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. Essas propostas foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, 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.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas

escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos 'a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores', fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da

criação na escola de condições de aprendizagem para:

‘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 - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social’ (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.”

ANEXO 6 – A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN1, p. 17.

“O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.”

ANEXO 7 – Introdução, PCN8, p. 19-23**“INTRODUÇÃO**

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Também coloca claramente que os três poderes constituídos, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário, são meios — e não fins — que existem para garantir os direitos sociais e individuais.

Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (artigo 1º da Constituição Federal).

Constituem objetivos fundamentais da República: 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 (artigo 3º da Constituição Federal).

Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se da distância entre as formulações legais e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. Porém, a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades. Por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos. A ampliação do rol dos direitos a serem garantidos constitui o núcleo da história da modernidade. Dos direitos civis à ampliação da extensão dos direitos políticos para todos, até a conquista dos direitos sociais e culturais: este foi (e é) um longo e árduo processo.

Assim, a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

A democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões.

A conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). É nesse sentido que se fala de ausência de cidadania, cidadania excludente ou regulada, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil.

Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das

relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

Essa tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política. No âmbito educativo, são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar:

- **Dignidade da pessoa humana**

Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- **Igualdade de direitos**

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- **Participação**

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc.

- **Co-responsabilidade pela vida social**

Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil”

ANEXO 8 – Justificativa, PCN8, p. 25-27**"JUSTIFICATIVA**

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (No documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se explicitados a fundamentação e os princípios gerais dessa proposta. Nos documentos de Áreas e Temas Transversais, essa questão reaparece na especificidade de cada um deles.).

Uma pergunta que deve então ser respondida: as áreas convencionais, classicamente lecionadas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim. A resposta é negativa?

Dizer que não são suficientes não significa absolutamente afirmar que não são necessárias. É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania; há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e que isso implica na presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação.

Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica em avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção.

A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas e de que não se trata de educar para a democracia — para o futuro. Na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento.

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para 'passar de ano', oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Por outro lado, o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos. Entretanto, é preciso observar que a contradição é intrínseca a qualquer instituição social e que, ainda que se considerem todas essas questões, não se pode pretender eliminar a presença de práticas e valores contraditórios na atuação da escola e dos educadores. Esse não é um processo simples: não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação. O resultado desse processo não é controlável nem pela escola, nem por nenhuma outra instituição: será forjado no processo histórico-social.

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.”

ANEXO 9 – Os temas transversais, PCN8, p. 29-30**“OS TEMAS TRANSVERSAIS**

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.

A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.

O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (Há mais um Tema Transversal proposto sob o título provisório de “Trabalho, Consumo e Cidadania”, cujo documento está ainda em elaboração”).

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa aos debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo

costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.”

ANEXO 10 – Critérios para a eleição dos temas transversais, PCN8, p. 30-31.

"Critérios adotados para a eleição dos Temas Transversais

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Foram então estabelecidos os seguintes critérios para defini-los e escolhê-los:

- **Urgência social**

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- **Abrangência nacional**

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

- **Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim

os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.”

ANEXO 11 – Apresentação do Tema Transversal Ética, PCN8, p. 65.

“APRESENTAÇÃO

‘É ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor ‘vida’ (salvar alguém da morte) ou o valor ‘propriedade privada’ (não roubar?) Seria um erro pensar que, desde sempre, os homens têm as mesmas respostas para questões desse tipo. Com o passar do tempo, as sociedades mudam e também mudam os homens que as compõem. Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os Direitos Humanos impedem que alguém ouse defender, explicitamente, a escravidão como algo legítimo.

O tema do documento de Ética, portanto, não é novo, mas é novo ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar.

Na primeira parte define-se o tema, descrevendo-o historicamente e referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças, após essas reflexões de cunho geral, são feitas considerações de ordem psicológica, procurando aprontar o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança e analisar o processo de socialização do aluno e as diversas fases de seu desenvolvimento. Finalizando a primeira parte, destinada a todo o ensino fundamental, são apresentados os objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos .

A segunda parte do documento, voltada para as quatro primeiras séries desse nível de ensino, trata de conteúdos relacionados a respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, discute a característica complexa da avaliação e apresenta orientação didáticas gerais.

Secretaria de Educação Fundamental.”

ANEXO 12 – Importância do tema, PCN8, p. 69-73.

“IMPORTÂNCIA DO TEMA

O homem vive em sociedade, convive com outros homens e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: ‘Como devo agir perante os outros?’. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão central da Moral e da Ética.

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra ‘moral’ ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a ‘moralismo’. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os ‘moralistas’.

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora freqüentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida colocam claramente essa necessidade. Por exemplo, é ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor ‘vida’ (salvar alguém da morte) ou o valor ‘propriedade privada’ (no sentido de não roubar)?

Seria um erro pensar que, desde sempre, os homens têm as mesmas respostas para questões desse tipo. Com o passar do tempo, as sociedades mudam e

também mudam os homens que as compõem. Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Outro exemplo: até pouco tempo atrás, as mulheres eram consideradas seres inferiores aos homens, e, portanto, não merecedoras de direitos iguais (deviam obedecer a seus maridos). Outro exemplo ainda: na Idade Média, a tortura era considerada prática legítima, seja para a extorsão de confissões, seja como castigo. Hoje, tal prática indigna a maioria das pessoas e é considerada imoral. Portanto, a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social. Por consequência, um currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola; no caso, o Brasil do século XX.

Tal reflexão poderia ser feita de maneira antropológica e sociológica: conhecer a diversidade de valores presentes na sociedade brasileira. No entanto, por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nela, encontram-se elementos que identificam questões morais.

Por exemplo, o art. 1º traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A idéia 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.

Devem ser abordados outros trechos da Constituição que remetem a questões morais. 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*.

Porém, aqui, três pontos devem ser devidamente enfatizados.

O primeiro refere-se ao que se poderia chamar de 'núcleo' moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade. A partir deles, nega-se qualquer perspectiva de 'relativismo moral', entendido como 'cada um é livre para eleger todos os valores que quer'. Por exemplo, na sociedade brasileira não é permitido agir de forma preconceituosa, presumindo a inferioridade de alguns (em razão de etnia, raça, sexo ou cor), sustentar e promover a desigualdade, humilhar, etc. Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país.

O segundo ponto diz respeito justamente ao caráter democrático da sociedade brasileira. A democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, para além do que se chama de conjunto central de valores, deve valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade (seja do ponto de vista de valores, como de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, etc.). Tal valorização da liberdade não está em contradição com a presença de um conjunto central de valores. Pelo contrário, o conjunto garante, justamente, a possibilidade da liberdade humana, coloca-lhe fronteiras precisas para que todos possam usufruir dela, para que todos possam preservá-la.

O terceiro ponto refere-se ao caráter abstrato dos valores abordados. Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Mas será que cabe à escola empenhar-se nessa formação? Na história educacional brasileira, a resposta foi, em várias épocas, positiva. Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter 'conhecimentos morais, cívicos e econômicos'. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um currículo nacional com elenco de matérias. Quando tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em 'formação da personalidade integral do adolescente' e em acentuação e elevação da 'formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista' do aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava

entre suas normas a 'formação moral e cívica do aluno'. Em 1971, pela Lei n. 5.692/71, institui-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil.

Porém, o fato de, historicamente, verificar-se a presença da preocupação com a formação moral do aluno ainda não é argumento bastante forte. De fato, alguns poderão pensar que a escola, por várias razões, nunca será capaz de dar uma formação moral aceitável e, portanto, deve abster-se dessa empreitada. Outros poderão responder que o objetivo da escola é o de ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade e não preocupar-se com uma formação mais ampla de seus alunos. Outros ainda, apesar de simpáticos à idéia de uma educação moral, poderão permanecer desconfiados ao lembrar a malfadada tentativa de se implantar aulas de Moral e Cívica no currículo.

Mesmo reconhecendo tratar-se 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, apresenta-se uma proposta diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica e explica-se o porquê.

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o *Tema Ética* nas preocupações oficiais da educação.

Acrescente-se ainda que, se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados (Entende-se por legitimados: conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários.) 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.

Para saber como educar moralmente é preciso, num primeiro momento, saber o que a Ciência Psicológica tem a dizer sobre os processos de legitimação, por parte do indivíduo, de valores e regras morais."

ANEXO 13 – Ética e currículo, PCN8, p. 89-92.**"ÉTICA E CURRÍCULO**

Para situar a presente proposta curricular, é preciso começar por comentar algumas experiências — aqui classificadas por tendências — de formação moral que já foram tentadas, no Brasil e no exterior.

Experiências educacionais**Tendência filosófica**

Essa tendência tem por finalidade os vários sistemas éticos produzidos pela Filosofia (as idéias dos antigos filósofos gregos, por exemplo, ou aquelas do século XVIII, dito da Ilustração). Não se procura, portanto, apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu.

Tendência cognitivista

A similaridade entre esta tendência e a anterior é a importância dada ao raciocínio e à reflexão sobre questões morais, e também a não-apresentação de um elenco de valores a serem 'aprendidos' pelos alunos. A diferença está no conteúdo. Enquanto na primeira os alunos são convidados a pensar sobre os escritos de grandes autores dedicados ao tema, na segunda apresentam-se dilemas morais a serem discutidos em grupo. Um exemplo, já comentado anteriormente: pede-se aos alunos que discutam sobre a correção moral do ato de um marido que rouba um remédio para salvar a mulher (que sofre de câncer), sendo que ele não tem dinheiro para comprá-lo e o farmacêutico, além de cobrar um preço muito alto, não quer de forma alguma facilitar as formas de pagamento. Verifica-se que tal dilema opõe dois valores: o respeito à lei ou à propriedade privada (não roubar) e à vida (a mulher à beira da morte). A ênfase do trabalho é dada na demonstração do porquê uma ou outra opção é boa, e não na

opção em si. Mas alguém poderá dizer que não se deve roubar porque senão se vai para a cadeia; outro poderá argumentar que as leis devem sempre ser seguidas, independentemente de haver ou não sanções. No primeiro caso, trata-se de medo da punição; no segundo, de um espírito 'legalista'. A opção final é a mesma (não roubar) mas o raciocínio é totalmente diferente. Ora, é justamente esse raciocínio que a tendência metodológica quer trabalhar e desenvolver.

Tendência afetivista

Trata-se de procurar fazer os alunos encontrarem seu equilíbrio pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas. Procura-se fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas, na esperança de que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes. Ao invés de se discutirem dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas.

Tendência moralista

A grande diferença entre esta tendência e as anteriores é que ela tem um objetivo claramente normatizador: ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas de antemão. Enquanto as propostas anteriores de certa forma esperam que os alunos cheguem a legitimar valores não claramente colocados pelos educadores, a tendência moralista evidencia tais valores e os impõe. Trata-se, portanto, de uma espécie de doutrinação. No Brasil, a proposta de Educação Moral e Cívica seguiu esse modelo.

Tendência da escola democrática

Uma última tendência a ser destacada é a da escola democrática, que, contrariamente às anteriores, não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição.

São necessárias algumas reflexões sobre essas tendências. A tendência moralista tem a vantagem de ser explícita: os alunos ficam sabendo muito bem quais valores os educadores querem que sejam legitimados. Sabem o que se espera deles. Porém, dois graves problemas aparecem. Um de nível ético: o espírito doutrinador dessa forma de se trabalhar. A autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas, pois a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas. Em uma palavra, trata-se de um método autoritário, fato que, aliás, explica as referências negativas que se fazem às antigas aulas de Moral e Cívica, que, por bastante tempo, desencorajou a educação moral nas escolas. Outro grave problema,

consequência desse autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são essenciais. O que acaba acontecendo frequentemente com os métodos moralistas é que afastam os alunos dos valores a serem aprendidos. As aulas tornam-se maçantes, não sensibilizam os alunos, não os convencem e acabam por desenvolver uma espécie de ojeriza pelos valores morais. O verbalismo desse tipo de método não dá resultado, assim como, aliás, não dá resultado em disciplina alguma: os alunos ouvem, repetem e esquecem. O único aspecto desse método a ser resguardado é a explicitação dos valores. O educador não deve 'fazer de conta' que não tem valores, escondê-los. Estes devem ficar claros, transparentes. Mas, para isso, não é necessário montar um palanque para belos discursos.

Essas críticas apontam para métodos que procuram sensibilizar de alguma forma os alunos para as questões morais. A tendência afetivista faz isso, e acerta ao levar em conta os sentimentos dos alunos (as regras devem ser desejáveis para serem legitimadas, e isso leva ao campo afetivo). Porém, tal tendência apresenta três problemas. Um deles é, ao priorizar o trabalho com a afetividade, corre-se o risco de chegar a uma moral relativista: cada um é um e tem seus próprios valores. Esse individualismo é incompatível com a vida em sociedade. Deve-se, é evidente, respeitar as diversas individualidades, mas, em contrapartida, cada individualidade deve conviver com outras, portanto, deve haver regras comuns. O segundo problema diz respeito ao trabalho de sensibilização em si: é essencialmente trabalho — delicado — de psicólogo; pede formação específica que não é a do educador em geral. Terceiro problema: pode levar a invasões da intimidade, os alunos sendo levados a falar de si em público, sem as devidas garantias de sigilo.

Assim como a virtude da tendência afetivista é não menosprezar o lugar da afetividade na legitimação das regras morais, a virtude das tendências filosofistas e cognitivistas é sublinhar o papel decisivo da racionalidade. Seu defeito é justamente limitarem-se ao objeto eleito. Conhecer a filosofia é edificante, raciocinar sobre dilemas é atividade inteligente. Mas não é suficiente para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas. Nem sempre excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva.

A virtude da escola democrática está em focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos 'mestres' em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas? E assim por diante. Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. Pesquisas psicológicas levam a essa conclusão. E mais ainda: relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma 'autoridade' inquestionável. Relações de cooperação são relações entre iguais, baseadas e reforçadoras do respeito mútuo, condição necessária ao convívio democrático. A democracia é, portanto, um modo de

convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la. Daí a importância de se promoverem experiências de cooperação no seu seio.

Todavia, nem por isso as virtudes das outras tendências devem ser descartadas. Daí a presente proposta inspirada na idéia de transversalidade (ver no documento de Apresentação dos Temas Transversais a exposição sobre transversalidade), 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 (ver blocos de conteúdos), a apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação.”

ANEXO 14 – Transversalidade, PCN8, p. 93-94.**"Transversalidade**

A proposta parte de observações e princípios relativamente simples de serem explicitados.

- Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares. É fácil verificar esse fato em História: as guerras, as diversas formas de poder político, as revoluções industriais e econômicas, as colonizações, etc., dizem diretamente respeito às relações entre os homens. E mais ainda: o passado histórico é de extrema importância para se compreender o presente, os valores contemporâneos, as atuais formas de relacionamento entre os homens, entre as comunidades, entre os países. Em relação à Língua Portuguesa, deve-se considerar que a linguagem é o veículo da cultura do país onde é falada, que carrega os valores, portanto. Por exemplo, comparar a chamada 'norma culta' às outras formas de falar não é apenas comparar duas formas de se comunicar seguindo o critério do 'certo' e do 'errado'. É, sobretudo, pensar sobre as diversas formas de o homem se apoderar da cultura, suas possibilidades objetivas de fazê-lo.

O mesmo raciocínio pode ser feito em relação às Ciências Naturais e aos Temas Transversais. Por exemplo, ao se abordar a sexualidade — tema que suscita discussões éticas, uma vez que se refere a relações entre pessoas — e as doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS, pode-se abordar a questão do respeito pelo outro: preservar-se dessas doenças não se justifica apenas pelo zelo pela própria saúde e sobrevivência, mas também pelo respeito pela vida alheia, uma vez que o parceiro pode ser contaminado. Em relação ao Meio Ambiente, temas como a preservação da natureza dizem respeito diretamente à vida humana, pois poluir rios causa problemas de doenças em quem depende de suas águas. Ou seja, desrespeitar a natureza significa desrespeitar as pessoas que dela dependem.

Em resumo, verifica-se que questões relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula. Pelo contrário, passar ao lado de tais questões seria, justamente,

prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma 'especialidade', quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas.

- A própria função da escola — transmissão do saber — levanta questões éticas. Para que e a quem servem o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias? É necessário refletir sobre essa pergunta. Além do mais, sabe-se que um conhecimento totalmente neutro não existe. É portanto necessário pensar sobre sua produção e divulgação. O ato de estudar também envolve questões valorativas. Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Tal objetivo realmente existe, porém, estudar também é exercício da cidadania: é por meio dos diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana, articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos.

- As relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais. Como devo agir com meu aluno, com meu professor, com meu colega? Eis questões básicas do cotidiano escolar. A prática dessas relações formam moralmente os alunos. Como já apontado, se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias.

- As relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas. De fato, a escola não é uma ilha isolada do mundo, da cidade ou do bairro. Ela ocupa lugar importante nas diversas comunidades, pois envolve as famílias. Cada lugar tem especificidades que devem ser respeitadas e contempladas. Algumas das atividades de professores e alunos estão relacionadas com questões e problemas do lugar onde está a escola. Como participar da vida da comunidade? Como articular conhecimentos com as necessidades de um bairro ou de uma região? Eis questões que envolvem decisões pautadas em valores que devem ser explicitados e refletidos.

Em suma, o *Tema Ética* diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade. A proposta de transversalidade aparece como justificada por várias razões, dentre as quais destacam-se três.

A primeira: não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma 'especialidade' e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas.

A segunda: a problemática moral está presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias.

A terceira: ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações. Infelizmente, tal duplo sistema existe em nossa sociedade. Associar a educação moral a discursos sobre o Bem e Mal nada mais faz do que reforçar o divórcio entre discurso e prática. Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir.”

ANEXO 15 – Conteúdos de ética, PCN8, p. 101-113.

“OS CONTEÚDOS DE ÉTICA PARA O PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, devem ser contemplados para que essa formação tenha êxito (o chamado ‘conjunto central’ de valores). Os conteúdos apresentados aqui estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira.

Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, diversas culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, etc.

Essa diversidade freqüentemente é alvo de preconceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violência. Assim, alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, porque são negras, porque são nordestinas, cariocas, gaúchas, pobres, doentes, etc. Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais. Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os ‘estranhos’, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: simplesmente não se aceita a diferença e tenta-se, de toda forma, censurá-la, silenciá-

la. Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade.

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. Toda pessoa tem, em princípio, direito ao respeito de seus semelhantes, a uma vida digna (no sentido de boas condições de vida), a oportunidades de realizar seus projetos. Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos.

Dois outros critérios nortearam a escolha dos conteúdos: a possibilidade de serem trabalhados na escola e sua relevância tanto para o ensino das diversas áreas e temas quanto para o convívio escolar.

Foram organizados blocos de conteúdos, os quais correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores complementares. Os blocos de conteúdos, assim como toda a proposta de Ética, referem-se a todo o ensino fundamental. Os conteúdos de cada bloco serão detalhados para os dois primeiros ciclos e já se encontram expressos nas áreas, transversalizados. Por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar. São eles:

- Respeito mútuo.
- Justiça.
- Diálogo.
- Solidariedade.

Cada um dos blocos de conteúdo está intimamente relacionado com os demais, assim como com o princípio de dignidade do ser humano.

Respeito mútuo

O tema respeito é central na moralidade. E também é complexo, pois remete a várias dimensões de relações entre os homens, todas 'respeitosas', mas em sentidos muito diferentes. Pode-se associar respeito à idéia de submissão. É o caso quando se fala que alguma pessoa obedece incondicionalmente a outra. Tal submissão pode vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder. Porém, também pode vir da

admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (diz-se 'respeito muito as opiniões de fulano'). Nesses exemplos, o respeito é compreendido de forma unilateral: consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira ou necessária. Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira, por meio de uma expressão popularmente freqüente: 'Sabe com quem está falando?'. Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: 'Eu sou mais que você, portanto, respeite-me'. É a frase que muitas 'autoridades' gostam de empregar quando se sentem, de alguma forma, desacatadas no exercício de seu poder.

Porém, outra expressão popular também conhecida apresenta uma dimensão diferente do respeito: 'Quem você pensa que é?'. Tal pergunta traduz a destituição de um lugar imaginariamente superior que o interlocutor pensa ocupar. Essa expressão é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença.

Ora, é claro que tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo, e não o respeito unilateral.

A criança pequena (de até sete ou oito anos em média) concebe o respeito como unilateral, portanto, dirigido a pessoas prestigiadas, vistas por ela como poderosas. Com a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico decorrente, essa assimetria tende a ser substituída pela relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado; ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito (e a exigência) de ser respeitado. Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: 'Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo' ou 'Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros'.

O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los.

O respeito mútuo também deve valer na dimensão política. Embora política não se confunda com ética, a primeira não deve ser contraditória com a segunda. Logo, as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o regime político democrático pressupõe indivíduos livres que, por intermédio de seus representantes eleitos,

estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos; portanto, o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado.

Os seguintes conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno evolua sua formação, de acordo com os objetivos propostos:

- 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;
- 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 cultura e o zelo por sua conservação;

Justiça

O tema da justiça sempre atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde a antiguidade, e encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta 'Como agir na relação com os outros?'. A rigor, ela poderia ser assim formulada: 'Como ser justo com os outros?', ou seja, 'Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?'

O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. Por exemplo, se a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado

injusto. Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la.

Porém, o conceito de justiça vai muito além da dimensão legal. As leis são comandos coercitivos, que podem ser sábios ou tolos, justos ou injustos. De fato, uma lei pode ser justa ou não. A própria lei pode ser, ela mesma, julgada com base em critérios éticos. Por exemplo, no Brasil, existiu uma lei que proibia os analfabetos de votar. Cada um, intimamente ligado à sua consciência, pode se perguntar se essa lei era justa ou não; se os analfabetos não têm o direito de participar da vida pública como qualquer cidadão; ou se o fato de não saberem ler e escrever os torna desiguais em relação aos outros. Portanto, a ética pode julgar as leis como justas ou injustas.

As duas dimensões da definição de justiça são importantes. A dimensão legal da justiça deve ser contemplada pelos cidadãos. Muitos, por não conhecerem certas leis, não percebem que são alvo de injustiças. Não conhecem seus direitos; se os conhecessem, teriam melhores condições de lutar para que fossem respeitados. Porém, a dimensão ética é insubstituível, precisamente para avaliar de forma crítica certas leis, para perceber, como, por exemplo, privilegiam alguns em detrimento de outros. E os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre a justiça são igualdade e equidade.

A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem 'mais iguais que os outros'. Eis um bolo a ser dividido; cada um deve receber parte igual. E as crianças, desde cedo, pensam assim.

Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. De fato, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nasceram com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece). As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou castigo a todas as ações (por exemplo, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão). Portanto, fazer justiça deve, em vários casos, derivar de cálculo de proporcionalidade (por exemplo, pena proporcional ao crime). Nesses casos, o critério é o da equidade que restabelece a igualdade respeitando as diferenças: o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança.

A importância do valor da justiça para a formação do cidadão é evidente. Em primeiro lugar, para o convívio social, sobretudo quando se detém algum nível de poder que traz a responsabilidade de decisões que afetam a vida de outras pessoas. Um pai ou uma mãe, que têm poder sobre os filhos e responsabilidade por eles, a todo momento devem se perguntar se suas decisões são justas ou não. Numa escola, os professores também devem se fazer essa pergunta para julgar as atitudes de seus alunos.

Em segundo lugar, para a vida política: julgar as leis segundo critérios de justiça, julgar a distribuição de renda de um país segundo o mesmo critério, avaliar se há igualdade de oportunidades oferecidas a todos, se há impunidade para alguns, se o

poder político age segundo o critério da equidade, se os direitos dos cidadãos são respeitados etc. A formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento. Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade. Tarefa difícil, que pede de todos, governantes e governados, muito discernimento e muita sensibilidade. Se um regime democrático não conseguir aproximar a sociedade do ideal de justiça, se perdurarem as tiranias (nas quais o desejo de alguns são leis e os privilégios são normas), se os direitos de cada um (baseados na equidade), não forem respeitados, a democracia terá vida curta.

Conteúdos a serem trabalhados:

- 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 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

A comunicação entre os homens pode ser praticada em várias dimensões, que vão desde a cultura como um todo, até a conversa amena entre duas pessoas. Ela pode ser fonte de riquezas e alegrias: o contato que o artista estabelece com o seu público, a discussão científica sobre algum tema relevante, o debate caloroso sobre questões complexas, o silencioso diálogo de olhares entre amantes. Não há dúvida de que um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana, aprendendo por meio da escuta, da leitura, o olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) e emitidas de diversas

fontes; e fazer com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens.

As Ciências Humanas e a Filosofia sempre refletiram muito sobre os comportamentos agressivos do homem, que se traduzem tanto de forma verbal (por exemplo, os insultos) quanto de forma física (surrar, bater, matar), tanto de forma individual quanto social (como no caso das guerras civis ou entre países). Para alguns, a agressividade em relação ao outro é traço natural do homem, e o estabelecimento de uma sociedade onde as pessoas convivam com um mínimo de harmonia e paz somente pode ser realizado mediante formas de repressão dessa agressividade. Para outros, os comportamentos violentos são essencialmente causados por fatores sociais que levariam inelutavelmente a condutas agressivas. Há, certamente, verdade nas duas posições. De fato, é ter uma visão demasiadamente romântica do homem pensar que sua inclinação natural o leva necessariamente a ter simpatia pelos outros homens e a solidarizar-se com eles. Tendências agressivas existem. Mas não são as únicas. Verificam-se também tendências inatas para a compaixão, para a simpatia, para a reciprocidade. Na verdade, para maior clareza da questão, deve-se abandonar a visão naturalista do homem (a natureza humana) e pensar sobre seus desejos e ações de forma contextualizada.

A agressividade humana e seus comportamentos violentos decorrentes dependem em alto grau de fatores sociais, de contextos culturais, de sistemas morais. Por exemplo, antigamente, era habitual um homem defender sua honra matando o ofensor. Hoje, a defesa da honra tende a se dar de forma indireta, por meio da justiça. Não muito tempo atrás, para alguns países (e ainda para muitos), matar e morrer pela pátria era considerado normal, necessário e até glorioso. Após duas terríveis guerras mundiais, em vários lugares, tal tradução do ideal patriótico arrefeceu. O homem mudou e tal mudança somente pode ser compreendida levando-se em conta os fatores psicológicos e sociais. Não foi o homem que se tornou menos agressivo, mas a sociedade que reserva lugares e valores diferentes à expressão dessa agressividade. Algumas pesquisas apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (medida em termos de qualidade de vida) é grande. Tal fenômeno é até fácil de ser compreendido: a dignidade de uma pessoa será cruelmente ferida se vir que nada possui num lugar onde outros desfrutam do mais alto luxo. E tal situação é freqüente no Brasil. Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça.

A democracia é um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta de membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista. Nela é garantida a expressão de diversas idéias, sejam elas dominantes ou ao serem defendidas pela maioria. Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, o conflito entre pessoas é dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos

e também saber dialogar. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes.

Conteúdos a serem trabalhados:

- 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 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

A palavra 'solidariedade' pode ser enganosa. De fato, diz-se que os membros de uma quadrilha de ladrões, por exemplo, são 'solidários' quando se ajudam e se protegem mutuamente. A mesma coisa pode acontecer com os membros de uma corporação profissional: alguns podem encobrir o erro de um colega para evitar que a imagem da profissão seja comprometida. Nesses casos, a 'solidariedade' só ocorre em benefício próprio: se a quadrilha ou a corporação correr perigo, cada membro em particular será afetado. Portanto, ajuda-se o outro para salvar a si próprio.

O enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da idéia de 'generosidade': doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros.

A força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais. Porém, o que pode às vezes passar despercebido são as formas de ser solidário. Não se é solidário apenas ajudando pessoas próximas ou engajando-se em campanhas de socorro a pessoas necessitadas (como depois de um terremoto ou enchente, por exemplo). Essas formas são genuína tradução da solidariedade humana, mas há outras. Uma delas, que vale sublinhar aqui, diretamente relacionada com o exercício da cidadania é a da participação no espaço público, na vida política. O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa necessariamente pela solidariedade (por exemplo, atuar contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo). É pelo menos o que se espera para que a democracia seja um regime político humanizado e não mera máquina burocrática.

Conteúdos a serem trabalhados:

- 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 elas;
- a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.”

ANEXO 16 – Objetivos, PCN1, p. 67-71**“Objetivos**

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades e ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereotipias de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização dos resultados dos trabalhos produzidos a das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus

próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. 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 as situações 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, conseqüências 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. Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear no exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que 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.

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem tenham sentido para ele e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvem expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou a outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre as pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizagens que sirvam a novas aprendizagens.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural, considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos

que encontram dificuldade e no desenvolvimento das capacidades básicas.

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.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na explicitação das mencionadas capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do ensino fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir as conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. Um exemplo de desdobramento dos objetivos é o que se apresenta a seguir:

- Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura.

- Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

- Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, afim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita mediante a redefinição de graduações e o reequacionamentos de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos.”

ANEXO 17 – Objetivos gerais do ensino fundamental, PCN8, p. 7-8.

“OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- 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;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- 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;

- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”

ANEXO 18 – Objetivos gerais de ética, PCN8, p. 97-98.

“OBJETIVOS GERAIS DE ÉTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho a ser realizado em torno do *Tema Ética* durante o ensino fundamental deve organizar-se de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de:

- 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.”

ANEXO 19 – Critérios de avaliação, PCN8, p. 115-117.

"CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os critérios para avaliação aqui propostos destinam-se a explicitar o essencial a ser aprendido pelo aluno, de modo a garantir a continuidade do trabalho. Serão referência tanto para o professor quanto para o aluno. Deverão balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática. Também deverão informar o aluno sobre seus avanços e suas dificuldades e orientar os investimentos que ele deverá fazer no seu processo de aprendizagem. De forma alguma deverão ser entendidos como índices de qualificação moral do aluno.

- **Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio**

Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e idéias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem, sendo o seu próprio um deles.

- **Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de idéias e na busca de solução de problemas**

Espera-se que o aluno seja capaz de expor seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido, colocar-se 'no lugar do outro' para compreender seus sentidos e razões e posicionar-se de maneira flexível.

- **Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito**

Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão — ainda que mediante a intervenção do professor.

- **Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade**

Espera-se que o aluno perceba situações cotidianas em que pode prestar ajuda — seja material, moral ou compartilhando esforços com outras pessoas. Espera-se também que possa tomar para si questões que se revertem em benefício de outros mais distantes, como, por exemplo, a proteção ambiental para as novas gerações ou a garantia de direitos às minorias.

- **Conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo**

Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. Da mesma forma, espera-se que, num processo de construção coletiva, e com ajuda do professor, o aluno seja capaz de propor, avaliar e acatar regras para o convívio escolar da classe e da escola.

- **Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração**

Espera-se que o aluno seja capaz de assumir responsabilidades na execução de tarefas planejadas coletivamente, percebendo suas responsabilidades e limites em relação às diversas formas de contribuição possíveis e necessárias, solicitando o mesmo de seus companheiros de trabalho. Espera-se também que possa colocar seus pontos de vista e sugestões, argumentar em favor deles e acatar outros, tendo em vista o objetivo comum — ainda que com ajuda do professor.

- **Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça**

Espera-se que o aluno seja capaz de analisar, orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola e/ou divulgadas pela mídia, detectando discriminações de vários tipos, avaliando-as e contrapondo-as à idéia de justiça.”