

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 pelo 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 legitimados¹ 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.

1. Entende-se por legitimados: conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários.

LEGITIMAÇÃO DOS VALORES E REGRAS MORAIS

Diz-se que uma pessoa possui um valor e legitima as normas decorrentes quando, sem controle externo, pauta sua conduta por elas. Por exemplo, alguém que não rouba por medo de ser preso não legitima a norma “não roubar”: apenas a segue por medo do castigo e, na certeza da impunidade, não a seguirá. Em compensação, diz-se que uma pessoa legitima a regra em questão ao segui-la independentemente de ser surpreendida, ou seja, se estiver intimamente convicta de que essa regra representa um bem moral.

Mas o que leva alguém a pautar suas condutas segundo certas regras? Como alguns valores tornam-se traduções de um ideal de Bem, gerando deveres?

Seria mentir por omissão não dizer que falta consenso entre os especialistas a respeito de como um indivíduo chega a legitimar determinadas regras e conduzir-se coerentemente com elas. Para uns, trata-se de simples costume: o hábito de certas condutas validam-nas. Para outros, a equação deveria ser invertida: determinadas condutas são consideradas boas, portanto, devem ser praticadas; neste caso, o juízo seria o carro-chefe da legitimação das regras. Para outros ainda, processos inconscientes (portanto, ignorados do próprio sujeito, e, em geral, constituídos durante a infância) seriam os determinantes da conduta moral. E há outras teorias mais.

Serão apresentadas a seguir algumas considerações norteadoras para o entendimento dos processos psicológicos presentes na legitimação de regras morais: a afetividade e a racionalidade.

Afetividade

Toda regra moral legitimada aparece sob a forma de uma obrigação, de um imperativo: deve-se fazer tal coisa, não se deve fazer tal outra. Como essa obrigatoriedade pode se instalar na consciência? Ora, é preciso que os conteúdos desses imperativos toquem, em alguma medida, a sensibilidade da pessoa; vale dizer, que apareçam como desejáveis. Portanto, para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu “projeto de felicidade”². Se vir nas regras aspectos contraditórios ou estranhos ao seu bem-estar psicológico pessoal e ao seu projeto de felicidade, esse indivíduo simplesmente não legitimará os valores subjacentes a elas e, por conseguinte, não legitimará as próprias regras. Poderá, às vezes, comportar-se como se as legitimasse, mas será apenas por medo do castigo. Na certeza de não ser castigado, seja porque ninguém tomará conhecimento de sua conduta, seja porque não haverá algum poder que possa puni-lo, se comportará segundo seus próprios desejos. Em resumo, as regras morais devem apontar para uma possibilidade de realização de uma “vida boa”³; do contrário, serão ignoradas.

Porém, fica uma pergunta: sendo que os projetos de felicidade são variados, que dependem inclusive dos diferentes traços de personalidade, e sendo também que as regras morais devem valer para todos (se cada um tiver a sua, a própria moral desaparece), como despertar o sentimento de desejabilidade para determinadas regras e valores, de forma que não se traduza em mero individualismo?

2. Entende-se por “projeto de felicidade” um projeto de vida orientado pela busca da realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom pela pessoa.

3. A expressão “vida boa” é entendida aqui como a realização do “projeto de felicidade”.

De fato, as condições de bem-estar e os projetos de felicidade são variados. Para alguns, por exemplo, o verdadeiro bem-estar nunca será usufruído na terra, mas sim alhures, após a morte. Tais pessoas legitimam determinadas regras de conduta, inspiradas por certas religiões, como as de origem cristã, porque, justamente, correspondem a um projeto de felicidade: ficar ao lado de Deus para a eternidade. Aqui na terra, podem até aceitar viver distantes dos prazeres materiais, pois seu bem-estar psicológico está em se preparar para uma “vida” melhor, após a morte física do corpo. Outros, pelo contrário, pensam que a felicidade deve acontecer durante a vida terrena, e conseqüentemente não aceitam a idéia de que devam privar-se. E assim por diante. Verifica-se, portanto, que as formas de desejabilidade, derivadas de seus conteúdos, são variadas. No entanto, há um desejo que parece valer para todos e estar presente nos diversos projetos de felicidade: o auto-respeito.

A idéia básica é bastante simples. Cada pessoa tem consciência da própria existência, tem consciência de si. Tal consciência traduz-se, entre outras coisas, por uma imagem de si, ou melhor, imagens de si — no plural, uma vez que cada um tem várias facetas e não se resume a uma só dimensão. Ora, as imagens que cada um tem de si estão intimamente associadas a valores. Raramente são meras constatações neutras do que se é ou não se é. Na grande maioria das vezes, as imagens são vistas como positivas ou negativas. Vale dizer que é inevitável cada um pensar em si mesmo como um valor. E, evidentemente, cada um procura ter imagens boas de si, ou seja, ver-se como valor positivo. Em uma palavra, cada um procura se respeitar como pessoa que merece apreciação. É por essa razão que o auto-respeito, por ser um bem essencial, está presente nos projetos de bem-estar psicológico, nos projetos de felicidade, como parte integrante. Ninguém se sente feliz se não merecer mínima admiração, mínimo respeito aos próprios olhos.

O êxito na busca e construção do auto-respeito é fenômeno complexo. Quatro aspectos complementares são essenciais.

O primeiro diz respeito ao êxito dos projetos de vida que cada pessoa determina para si. Os projetos variam muito de pessoa para pessoa, vão dos mais modestos empreendimentos até os mais ousados. Mas, seja qual for o projeto escolhido, o mínimo êxito na sua execução é essencial ao auto-respeito. Raramente se está “de bem consigo mesmo” quando há fracassos repetidos. A vergonha decorrente, assim como a frustração, podem levar à depressão ou à cólera.

O segundo aspecto refere-se à esfera moral. Cada um tem inclinação a legitimar os valores e normas morais que permitam, justamente, o êxito dos projetos de vida e o decorrente auto-respeito. E, naturalmente, tenderá a não legitimar aqueles que representarem um obstáculo; aqueles que forem contraditórios com a busca e manutenção do auto-respeito. Assim, é sensato pensar que as regras que organizem a convivência social de forma justa, respeitosa e solidária têm grandes chances de serem seguidas. De fato, a justiça permite que as oportunidades sejam iguais para todos, sem privilégios que, de partida ou no meio do caminho, favoreçam alguns em detrimento de outros. Se as regras forem vistas como injustas, dificilmente serão legitimadas.

O terceiro aspecto refere-se ao papel do juízo alheio na imagem que cada um tem de si. Pode-se afirmar o seguinte: a imagem e o respeito que uma pessoa tem de si mesma estão, naturalmente, referenciados em parte nos juízos que os outros fazem dela. Algumas podem ser extremamente dependentes dos juízos alheios para julgar a si próprias; outras menos. Porém, ninguém é totalmente indiferente a esses juízos. São de extrema importância, pois alguém que nunca ouça a crítica alheia — positiva ou negativa — corre o risco de enganar-se sobre si mesmo. Então, a crítica é necessária. Todavia, há uma dimensão moral nesses juízos: é o reconhecimento do valor de qualquer pessoa humana, que não pode ser humilhada, violentada, espoliada, etc. Portanto, o respeito

próprio depende também do fato de ser respeitado pelos outros. A humilhação — forma não rara de relação humana — freqüentemente leva a vítima a não legitimar qualquer outra pessoa como juiz e a agir sem consideração pelas pessoas em geral. As crianças conhecem esse mecanismo psicológico. Uma delas, perguntada a respeito dos efeitos da humilhação, afirmou que um aluno assim castigado teria mais chances de reincidir no erro, pois pensaria: “Já estou danado mesmo, posso fazer o que eu quiser”. Em resumo, serão legitimadas as regras morais que garantirem que cada um desenvolva o respeito próprio, e este está vinculado a ser respeitado pelos outros.

O quarto e último aspecto refere-se à realização dos projetos de vida de forma puramente egoísta. A valorização do sucesso profissional, coroado com gordos benefícios financeiros, o *status* social elevado, a beleza física, a atenção da mídia, etc., são valores puramente individuais (em geral relacionados à glória), que, para uma minoria, podem ser concretizados pela obtenção de privilégios (por exemplo, conhecer as pessoas certas que fornecem emprego ou acesso a instituições importantes), pela manipulação de outras pessoas (por exemplo, mentir e trapacear para passar na frente dos outros), e pela completa indiferença pelos outros membros da sociedade. Diz-se que se trata de uma minoria, pois é mero sonho pensar que todos podem ter carro importado, sua imagem na televisão, acesso aos corredores do poder político, etc. Mas o fato é que a valorização desse tipo de sucesso é traço marcante da sociedade atual (não só no Brasil, mas no Ocidente todo) e tende a fazer com que as pessoas o procurem mesmo que o preço a ser pago seja o de passar por cima dos outros, das formas mais desonestas e até mesmo violentas. Resultado prático: a pessoa perderá o respeito próprio se não for bem-sucedida nos seus planos pessoais, mas não se, por exemplo, mentir, roubar, desprezar o vizinho, etc.

Ora, para que as regras morais sejam efetivamente legitimadas, é preciso que sejam partes integrantes do respeito próprio, ou seja, que o auto-respeito dependa, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, do respeito pelos valores e regras morais. Assim, a pessoa que integrar o respeito pelas regras morais à sua identidade pessoal, à imagem positiva de si, com grande probabilidade agirá conforme tais regras.

Em resumo, a dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio. Assim, o auto-respeito articula, no âmago de cada um, a busca da realização dos projetos de vida pessoais e o respeito pelas regras coerentes com tal realização.

Na busca de maior clareza desta exposição, podem ser estabelecidas desde já duas decorrências centrais para a educação moral. São elas:

- A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.
- Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.

Racionalidade

Se é verdade que não há legitimação das regras morais sem um investimento afetivo, é também verdade que tal legitimação não existe sem a racionalidade, sem o juízo e a reflexão sobre valores e regras. E isso por três razões, pelo menos.

A primeira: a moral pressupõe a responsabilidade, e esta pressupõe a liberdade e o juízo. Somente há responsabilidade por atos se houver a liberdade de realizá-los ou não. Cabem, portanto, o pensamento, a reflexão, o julgamento para, então, a ação. Em resumo, agir segundo critérios e regras morais implica fazer uma escolha. E como escolher implica, por sua vez, adotar critérios, a racionalidade é condição necessária à vida moral.

A segunda: a racionalidade e o juízo também comparecem no processo de legitimação das regras, pois dificilmente tais valores ou regras serão legítimos se parecerem contraditórios entre si ou ilógicos, se não sensibilizarem a inteligência. É por essa razão que a moral pode ser discutida, debatida, que argumentos podem ser empregados para justificar ou descartar certos valores. E, muitas vezes, é por falta dessa apreensão racional dos valores que alguns agem de forma impensada. Se tivessem refletido um pouco, teriam mudado de idéia e agido diferentemente. Após melhor juízo, arrependem-se do que fizeram. É preciso também sublinhar o fato de que pensar sobre a moralidade não é tarefa simples: são necessárias muita abstração, muita generalização e muita dedução.

Tomando-se o exemplo da mentira, verifica-se que poucas pessoas pensaram de fato sobre o que é a mentira. A maioria limita-se a dizer que ela corresponde a não dizer, intencionalmente, a verdade. Na realidade, mentir, no sentido ético, significa não dar uma informação a alguém que tenha o direito de obtê-la. Com essa definição, pode-se concluir que mentir por omissão não significa trair a verdade, mas não revelá-la a quem tem direito de sabê-la.

Portanto, pensar, apropriar-se dos valores morais com o máximo de racionalidade é condição necessária, tanto à legitimação das regras e ao emprego justo e ponderado delas, como à construção de novas regras.

Finalmente, há uma terceira razão para se valorizar a presença da racionalidade na esfera moral: ter a capacidade de dialogar, essencial à convivência democrática. De fato, viver em democracia significa explicitar e, se possível, resolver conflitos por meio da palavra, da comunicação, do diálogo. Significa trocar argumentos, negociar. Ora, para que o diálogo seja profícuo, para que possa gerar resultados, a racionalidade é condição necessária. Os interlocutores precisam expressar-se com clareza — o que pressupõe a clareza de suas próprias convicções — e serem capazes de entender os diferentes pontos de vista. Essas capacidades são essencialmente racionais, dependem do pleno exercício da inteligência.

Aqui também são estabelecidas duas conseqüências centrais para a educação:

- A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito.
- A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo.

DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIALIZAÇÃO

Tanto a afetividade como a racionalidade desenvolvem-se a partir das interações sociais, desde a infância e durante a vida toda. Como representam a base da moral, esta também se desenvolve.

Quanto ao respeito próprio, sua necessidade está presente em crianças ainda bem pequenas. Uma criança que passa por violências, por constantes humilhações, estará inclinada a se desvalorizar, a ter muito pouca confiança em si mesma; vale dizer que sua afetividade será provavelmente muito marcada por essas experiências negativas. Vários autores já apontaram as desastrosas conseqüências dos sentimentos de humilhação e vergonha para o equilíbrio psicológico. Isso não significa que sempre se devam fazer avaliações positivas das condutas das crianças. Pelo contrário. Se a criança perceber que, seja qual for sua realização, ela recebe elogios, chegará facilmente à conclusão que tais elogios são falsos, sem valor. E pior ainda: acabará justamente por atribuir pouco valor a si mesma por pensar que os elogios representam uma forma de consolá-la por seus fracassos reais. Portanto, não se trata em absoluto de, a todo momento, dar sinais de admiração à criança, ou de induzi-la a pensar que é perfeita. A crítica de suas ações é necessária. Trata-se, isto sim, de dar-lhe todas as possibilidades de ter êxito no que empreender, e demonstrar interesse por esses empreendimentos, ajudando-a a realizá-los.

Embora o respeito próprio represente uma necessidade psicológica constante, ele se traduz de formas diferentes nas diversas idades. Em linhas gerais, pode-se dizer que, entre oito e onze ou doze anos de idade⁴, ele se traduz por pequenas realizações concretas. Não existe ainda um projeto de vida (ser ou fazer tal coisa quando crescer) que justificaria um paciente trabalho de preparação. Os objetivos são mais imediatos, seu êxito deve ser rapidamente verificado. Pode-se dizer da criança que ela “é o que faz”, ou seja, a imagem que ela tem de si mesma está intimamente relacionada com suas ações. Sua autoconfiança depende do êxito de suas ações. A partir dos onze ou doze anos, o respeito próprio torna-se mais abstrato: começa a basear-se nos traços de sua personalidade, traços que não necessariamente se traduzem em ações concretas. Projetos de vida começam a ser vislumbrados, e, por volta dos quinze anos (correspondente ao fim do ensino fundamental), poderão já estar claramente equacionados. Portanto, o respeito próprio começa a ser baseado não apenas em sucessos momentâneos, mas sim em perspectivas referentes ao que é ser um homem ou uma mulher de valor.

Os juízos e condutas morais também se desenvolvem com a idade, já que estão assentados na afetividade e na racionalidade.

A primeira etapa do desenvolvimento moral da criança é chamada de heteronomia. Começa por volta dos três ou quatro anos e vai até oito anos em média. Nessa fase, a criança legitima as regras porque provêm de pessoas com prestígio e força: os pais (ou quem desempenha esse papel). Por um lado, se os pais são vistos como protetores e bons, a criança, por medo de perder seu amor, respeita seus mandamentos; se, por outro, são vistos como poderosos, seres imensamente mais fortes e sábios que ela, seus ditames são aceitos incondicionalmente. Vale dizer que a criança não procura o valor intrínseco das regras: basta-lhe saber que quem as dita é uma pessoa “poderosa”. É neste sentido que se fala de moral heterônoma: a validade das regras é exterior a elas, está associada à fonte de onde provêm. Quatro características complementares da moral da criança são decorrência dessa heteronomia. A primeira é julgar um ato não pela intencionalidade que o presidiu, mas pelas suas conseqüências. Por exemplo, a criança julgará mais culpado alguém que tenha

4. A referência às idades apontadas no texto devem ser consideradas realmente como referências aproximadas. Sabe-se, pela investigação científica, que as etapas do desenvolvimento não são pontualmente marcadas e cada momento é sempre mesclado pela etapa que se inicia e pela anterior.

quebrado dez copos sem querer do que outra pessoa que quebrou um só num ato proposital. O tamanho do dano material, no caso, é, para ela, critério superior às razões de por que os copos foram quebrados. A segunda característica é a de a criança interpretar as regras ao pé da letra, e não no seu espírito. Assim, se uma regra afirma que não se deve mentir, sempre condenará qualquer traição à verdade, sem levar em conta que, no espírito dessa regra, é o respeito pelo bem-estar da outra pessoa que está em jogo, e não o ato verbal em si. A terceira característica refere-se às condutas morais: embora a criança, quando ouvida a respeito, defenda o valor absoluto das regras morais, freqüentemente comporta-se de forma diferente e até contraditória a elas. Esse fato provém do não-entendimento da verdadeira razão de ser das regras; às vezes, sem saber, age de forma estranha a elas, mas pensando que as está seguindo. A quarta e última característica é o fato de a criança não conceber a si própria como pessoa legítima para criar e propor novas regras (caberia a ela apenas conhecer e obedecer aquelas que já existem). Em uma palavra, todas as características desta primeira fase do desenvolvimento moral decorrem da não-apropriação racional dos valores e das regras. A criança as aceita porque provém dos pais “todo-poderosos”, e não procura descobri-lhes a razão de ser. Ora, será justamente o que procurará fazer na próxima fase de seu desenvolvimento moral, a da autonomia.

Nesta etapa — a partir de oito anos em média — a criança inicia um processo no qual pode cada vez mais julgar os atos levando em conta essencialmente a intencionalidade que os motivou, começar a compreender as regras pelo seu espírito (não mais ao pé da letra) e legitimá-las não mais porque provém de seres prestigiados e poderosos, mas porque se convence racionalmente de sua validade. O respeito que antes era unilateral — no sentido de respeitar as “autoridades”, mas sem exigir a recíproca — torna-se mútuo: respeitar e ser respeitado. O medo da punição e da perda do amor, que inspirava as condutas na fase heterônoma, é substituído pelo medo de perder a estima dos outros, perder o respeito dos outros, e perder o respeito próprio, moralmente falando. Finalmente, a criança se concebe como tendo legitimidade para construir novas regras, e colocá-las à apreciação de seus pares.

A conquista da autonomia não é imediata. Durante um tempo, o raio de ação dessa autonomia ainda está limitado ao grupo de amigos e pessoas mais próximas; mais tarde a criança passa a perceber-se como membro de uma sociedade mais ampla, com suas leis e instituições. É então, nessa época, que poderá refletir sobre os princípios que organizam um sistema moral humano (portanto, mais amplo que sua comunidade, como o grupo de amigos e conhecidos). No entanto, é preciso que fique claro que um sujeito, ao alcançar a possibilidade de exercer a autonomia moral, não necessariamente torna-se autônomo em todas as situações da vida. Os contextos sociais e afetivos em que está inserido podem contribuir ou mesmo impedir a autonomia moral.

Assim, é importante refletir sobre o que faz uma criança passar de um estado de heteronomia moral, característico da infância, para um estado de autonomia moral.

Durante muito tempo, pensou-se que educação moral deveria ocorrer pela associação entre discursos normatizadores, modelos edificantes a serem copiados, repressão, interdição e castigo. Hoje, sabe-se que o desenvolvimento depende essencialmente de experiências de vida que o favoreçam e estimulem. No que se refere à moralidade, o mesmo fenômeno acontece. Por exemplo, na racionalidade: uma criança a quem nunca se dá a possibilidade de pensar, de argumentar, de discutir, acaba freqüentemente por ter seu desenvolvimento intelectual embotado, nunca ousando pensar por si mesma, sempre refém das “autoridades” que tudo sabem por ela. Em relação ao auto-respeito: uma criança a quem nunca se dê a possibilidade de se afirmar, de ter êxito nos seus menores empreendimentos, uma criança sempre humilhada, dificilmente desenvolverá alguma forma de respeito próprio. Ora, sendo que o desenvolvimento moral depende da afetividade, notadamente

do respeito próprio, e da racionalidade, e sendo que a qualidade das relações sociais tem forte influência sobre estas, a socialização também tem íntima relação com o desenvolvimento moral. Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experimentar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros. Se o objetivo é formar alguém que procure resolver conflitos pelo diálogo, deve-se proporcionar um ambiente social em que tal possibilidade exista, onde possa, de fato, praticá-lo. Se o objetivo é formar um indivíduo que se solidarize com os outros, deverá poder experimentar o convívio organizado em função desse valor. Se o objetivo é formar um indivíduo democrático, é necessário proporcionar-lhe oportunidades de praticar a democracia, de falar o que pensa e de submeter suas idéias e propostas ao juízo de outros. Se o objetivo é que o respeito próprio seja conquistado pelo aluno, deve-se acolhê-lo num ambiente em que se sinta valorizado e respeitado. Em relação ao desenvolvimento da racionalidade, deve-se acolhê-lo num ambiente em que tal faculdade seja estimulada. A escola pode ser esse lugar. Deve sê-lo.

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 transversalidade⁵, 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.

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.

5. Ver no documento de Apresentação dos Temas Transversais a exposição sobre transversalidade.

- 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.

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.

ÉTICA

2ª PARTE

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 em 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;
- o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso;
- a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo;
- o respeito à privacidade como direito de cada pessoa;
- o contrato como acordo firmado por ambas as partes;
- a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano;
- o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro;
- as formas legais de lutar contra o preconceito;
- a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito;
- a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
- o zelo pelo bom estado das dependências da escola;
- a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.

Justiça

O tema da justiça sempre atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os filósofos gregos. Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas. O tema da justiça

encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante 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 legalista. 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 votarem. 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. Nascem 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 sanção 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 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, o professor também deve se fazer essa pergunta para julgar a atitude 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 objetivo 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 eqüidade. 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 eqüidade) não forem respeitados, a democracia terá vida curta. Por essa razão, apresentam-se nos conteúdos itens referentes ao exercício político da cidadania: embora ética e política sejam domínios diferentes, com suas respectivas autonomias, o tema da justiça os une na procura da igualdade e da eqüidade.

Conteúdos a serem trabalhados:

- o reconhecimento de situações em que a eqüidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.);
- o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horários);
- a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; repúdio à injustiça;
- o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira;
- a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres;
- o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição;
- o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres;
- a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados;
- a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

Diálogo

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 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, apreendendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) 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, verdades 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 é 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 frequente 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 não (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 formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão;
- a expressão clara e precisa de idéias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas;

- a disposição para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário.

Solidariedade

A palavra “solidariedade” pode ser enganosa. De fato, os membros de uma quadrilha de estelionatários, por exemplo, podem ser solidários entre si, ajudando-se e protegendo-se 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 nada tem de ético. Pelo contrário, é condenável, pois só ocorre em benefício próprio: se a quadrilha ou a corporação correr perigo, cada membro em particular será afetado. Portanto, ajuda-se os outros 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 eles;
- a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.

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.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O presente item visa propor diretrizes gerais no que tange ao trabalho a ser realizado na escola. Um ponto central deve ser lembrado. A proposta parte da afirmação de que a formação moral constrói-se a partir das experiências de vida. Tais experiências devem ser, portanto, captadas e refletidas pelo aluno, e isso, evidentemente, com a ajuda do professor. Assim, dois grandes momentos de experiências escolares devem ser destacados: 1ª) a aprendizagem das diversas áreas e temas, 2ª) o convívio escolar. São complementares: um conceito aprendido em sala de aula pode ser retomado no convívio escolar e vice-versa. Todavia, para maior clareza, para cada bloco de conteúdo, primeiro se focará o convívio escolar e, em seguida, as demais áreas e temas transversais. Note-se ainda que, para não tornar o texto demasiadamente pesado, apenas serão citados as áreas e os temas que mais diretamente têm relação com os conteúdos.

Respeito mútuo

Convívio escolar

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

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

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

professor conseguirá comunicar a importância do que diz, se não demonstrar a mesma firmeza em suas próprias atitudes cotidianas.

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

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

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

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

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

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

Finalmente, há regras cuja finalidade é preservar as dependências escolares, como não jogar lixo no chão, não colocar a sola do pé nas paredes, não entupir privadas, etc. Mais uma vez, essas regras não devem ser vistas, pelo alunos, como imposições arbitrárias, mas sim como tradução do respeito mútuo: cuidar do que é de todos. Tal aprendizado ajudará a criança a construir o conceito

de patrimônio público, coletivo, tão importante para o exercício da cidadania. O zelo pela conservação das dependências escolares é um dos primeiros passos a serem dados, já por crianças do primeiro ciclo. À medida que crescerem, o conceito de espaço “público” será generalizado a espaços mais amplos (como a cidade) e mais abstratos (como as instituições políticas).

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

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

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

Um tipo essencial é a cooperação entendida como operar conjuntamente, agir junto, trabalhar em grupo. Trabalhando em grupo na sala de aula, as crianças — que se concebem como iguais entre si — aprendem paulatinamente a fazer contratos, a honrar a palavra empenhada, a comprometer-se na elaboração de projetos coletivos, a estabelecer relações de reciprocidade. Trabalhos em grupo podem ser realizados em qualquer matéria ou área de conhecimento. Trata-se de uma orientação didática geral cujos efeitos não apenas são ricos do ponto de vista da aprendizagem dos diversos conteúdos, como também no desenvolvimento do respeito mútuo: somente há possibilidade de trabalho em grupo se cada um levar em conta o ponto de vista do outro e coordená-lo com o seu próprio.

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

Um fenômeno social quase que onipresente na vida de cada um são os meios de comunicação, notadamente a televisão. Praticamente todos os alunos assistem televisão, e falam entre si sobre o

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

História, Geografia, Língua Portuguesa, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Educação Física

Aulas de História e Geografia tratam diretamente de pessoas e de suas diferenças, sejam estas devidas ao tempo (as pessoas de antigamente eram diferentes das de agora), seja com referência ao lugar onde moram. Nesse sentido, trazem ricas informações sobre as diversas etnias e culturas humanas. Conhecer-las, assimilar suas especificidades, suas qualidades é poderoso alimento para o respeito com o ser humano. Às vezes, o preconceito se mantém pela completa ignorância das características dos grupos visados. Os preconceitos são julgamentos prévios, ou seja, fazem as pessoas emitirem juízos de valor negativo sobre o que não conhecem. O estudo das diferentes expressões culturais oferece a oportunidade de apreciá-las e respeitá-las. Portanto, o ensino de História não pode, ele mesmo, ser preconceituoso, mostrando desprezo por certas regiões, culturas ou épocas. Deve, pelo contrário, mostrar toda complexidade e singularidade de cada uma.

Em relação à Língua Portuguesa, é freqüente pensar que há apenas uma forma de se falar o português. Todo o resto seria errado. Porém, no Brasil há uma grande diversidade das formas de se falar. Por exemplo, para se dirigir a outra pessoa, o gaúcho emprega o pronome “tu” enquanto o paulista emprega “você”. É, portanto, preciso fazer com que o aluno conheça e aprecie essa diversidade de formas de falar e não considere que expressar-se diferente seja um erro de português. Trata-se de, também nessa área, superar o preconceito.

O estudo do meio ambiente, de cuja qualidade todos dependem, pode explicitar uma dimensão do respeito mútuo: cuidar do que é de todos, portanto, respeitar, ser respeitado. Quanto à sexualidade, ela naturalmente envolve relações pessoais que devem ser baseadas no respeito de parte a parte. A expressão “abuso sexual”, por exemplo, significa servir-se de outra pessoa para a busca egoísta de prazer. Nesse sentido, não se traduz apenas pelas formas violentas, como o estupro, mas pode também se fazer presente de maneiras mais corriqueiras como, por exemplo, desprezar o desejo de carinho e prazer do parceiro. A grave doença sexualmente transmissível, a AIDS, também levanta de maneira precisa o valor moral do respeito mútuo. Preservar-se da doença não é apenas compromisso com a própria saúde, mas também com a do parceiro sexual, uma vez que é passível de contaminação. Não se cuidar pode significar também não cuidar do outro, não respeitá-lo.

Finalmente, em relação à Educação Física, por se tratar de uma atividade que expõe de forma clara as competências e dificuldades dos alunos, todo o cuidado é pouco para que fracassos não se transformem em motivo de zombaria e desprezo (notadamente numa sociedade que valoriza sobremaneira as competências físicas e a beleza corporal). As atividades de jogos também representam excelentes oportunidades de experiência de respeito mútuo, a começar pelo estabelecimento das regras. Crianças pequenas tendem a pensar que as regras dos jogos são imutáveis, portanto, que não provêm de contratos entre os jogadores. Promover jogos nos quais os próprios alunos podem combinar as regras de comum acordo será também promover rica experiência moral. A trapaça será vista não tanto como entorse a uma regra geral vinda de não se sabe onde, mas principalmente como quebra de contrato e desrespeito aos outros.

Voltando-se aos meios de comunicação, especialmente aos jogos de futebol televisionados, assiste-se a atitudes incompatíveis com o respeito mútuo: faltas desleais, tentativa de enganar o juiz (cavar uma falta), insultos, etc. E tais atitudes são, às vezes, glorificadas: um jogador que forja um gol com a mão ou cava um pênalti acaba por ser considerado herói e valorizado na sua esperteza. Ou, de um jogador que cometa falta desleal para salvar seu time de um gol, diz-se que agiu corretamente, que não tinha alternativa, etc. Em resumo, no futebol, acaba valendo a sentença “os fins justificam os meios”. Dada a importância desse esporte na sociedade brasileira, refletir criticamente sobre todos os valores e atitudes nele presentes é imperativo para a conscientização moral dos alunos.

Justiça

Convívio escolar

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

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

Em primeiro lugar, as normas referentes às condutas dos alunos e ao que deles se exigem em termos de aprendizagem devem ser claras e conhecidas dos alunos; e devem apresentar os deveres e os direitos desses alunos. Devem ser claras porque normas ambíguas impedem as pessoas de saber exatamente o que delas se espera e se cobra; e devem ser conhecidas pelos mesmos motivos: é injusto cobrar alguém pelo que ignora ser seu dever. Todavia, é preciso lembrar que a simples exposição verbal (oral ou escrita) não é suficiente para que as normas sejam conhecidas e compreendidas: explicá-las e discuti-las com os alunos é condição necessária à sua boa assimilação.

As normas de condutas não devem apenas falar dos deveres dos alunos: devem também esclarecê-los sobre seus direitos. Tal fato é essencial para que os alunos saibam exatamente quando estão sendo injustiçados e possam defender seus direitos.

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

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

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

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

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

Também tendem a desprezar o valor justiça quando percebem que neles não se deposita confiança alguma. Desde bem pequenas, as crianças apreciam muito os sinais de confiança que os adultos lhes dão (quando mostram que acreditam nelas). E ficam tristes e infelizes quando incessantemente reparam sobre elas olhares suspeitosos, quando percebem que são, sem mais nem menos, consideradas desonestas, sem palavra, sem caráter. Sentem-se — e de fato são — injustiçadas nesse ambiente de suspeição. Para alguém ter e permanecer tendo confiança em si (elemento importante do respeito próprio), nada melhor do que sentir que os outros acreditam em sua palavra. Com a criança também é assim. Negar-lhe — de antemão — esse direito resulta em afastá-la do

convívio social, privá-la da vontade de ser franca e respeitosa. É transformá-la em um ser cabisbaixo ou violento. Ela deve perceber que confiam nela e será cobrada no sentido de merecer tal crédito.

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

História e Geografia

Todas as matérias, uma vez que são expressões da cultura, podem ser objeto de reflexão sobre justiça. Porém, conteúdos de História e Geografia devem ser sublinhados por duas razões pelo menos.

A primeira: estudando realidades de outros tempos e lugares, o aluno pode comparar sua situação específica, aquela de seu país e avaliá-la à luz de outras possibilidades da justiça humana; poderá compreender, por exemplo, que limitações que lhe são impostas não existem em outros lugares e, por conseguinte, tomar melhor consciência de seus direitos de ser humano.

A segunda: estudar as leis de seu país (constitucionais e outras — notadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente) e tomar consciência crítica de seus direitos.

Diálogo

Convívio escolar

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

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

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

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

Língua Portuguesa e Matemática

A aprendizagem de todas as disciplinas contribui para desenvolver, no aluno, a capacidade de dialogar. São conhecimentos cuja posse expande o horizonte do pensar, relativiza pontos de vista particulares. E são conhecimentos que, como tais, podem ser avaliados, discutidos, trocados,

falados. Não há nem reais descobertas, nem real aprendizagem se estas não forem fruto de rica comunicação entre indivíduos. Portanto, as aulas de todas as disciplinas poderiam ser citadas como excelentes oportunidades de se valorizar e exercer o diálogo. Destacam-se aqui Língua Portuguesa e Matemática pelo fato de essas áreas de co-nhecimento conterem aspectos de grande relevância para o aprendizado do diálogo.

A área de Língua Portuguesa, na medida em que trabalha com a linguagem oral e com os procedimentos de fala e escuta ativa, contribui de maneira fundamental para a aprendizagem e a valorização do diálogo. Um bom diálogo, um diálogo produtivo pressupõe precisão nos termos que se empregam. Ora, o ensino da linguagem é fundamental também nesse ponto, na medida em que trabalha para desenvolver no aluno o desejo de saber empregar as palavras a serviço da clareza da exposição das idéias.

Quanto à Matemática, ela serve para revelar o valor da demonstração: explicitação do caminho e precisão do raciocínio, do encadeamento dos argumentos.

Solidariedade

Convívio escolar e demais áreas

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

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

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

Fora da sala de aula, é também possível fazer muitas coisas que reforcem a solidariedade, sentimento que toda criança, ainda pequena, tem na sua bagagem afetiva. Cada comunidade deve escolher quais as ações que os alunos de sua escola podem realizar para participar de forma solidária dos problemas existentes. Mas a solidariedade não deve ser apenas apresentada e incentivada como valor desejável: deve-se também instrumentalizar os alunos para que possam, de fato, traduzi-

la em ações. Um belo exemplo pode ser dado no tema de Saúde. Alguém está passando mal ou teve um acidente. O mínimo sentimento de solidariedade exige que se o ajude. Porém, como fazer? O que fazer? Se for o caso, a quem chamar? Para onde transportar a pessoa? Sem esses conhecimentos básicos, a solidariedade fica apenas na intenção. Portanto, é imperativo que a escola instrumentalize seu aluno. No exemplo dado, que lhe dê noções de primeiros socorros, conhecimentos sobre a rede de saúde (postos, hospitais, pronto-socorros, etc.). E essa atuação deve ser generalizada para outros conteúdos. Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania.

BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

- ADORNO, T. W. A educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.). Adorno. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, s/d.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Repensando ideologia e currículo. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARENDT, H. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária/Edusp, 1981.
- _____. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ARGENTINA. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Formación ética y ciudadanía. *Documentos de Trabajo 1 y 2*. Buenos Aires: 1995.
- ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BENEVIDES, M. V. M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. Cidadania e democracia. In: CEDEC. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, n. 33, 1994.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- _____. *A era dos direitos*. São Paulo: Campus, 1992.
- _____. *La promesa de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BOETIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOSI, A. (org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988.
- BUSQUETS, M. D., CAINZOS, M., FERNANDEZ, T. et alii. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madri: Santillana, 1993.
- CALDEIRA, T. P. R. *A política dos outros (o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CÂNDIDO, A. Dialética da malandragem. *Revista do IEB*, n. 8, 1970.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

- CARVALHO, J. M. *A construção da ordem*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- _____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Cultura e democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COLL, C., POZZO, J. I., SARABIA, B. e VALLS, E. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madri: Santillana, 1992.
- COMPARATO, F. K. *Para viver a democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. (org.). *Tempo do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- COVRE, M. L. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/FLACSO/EDUFF, 1991.
- _____. *Educação brasileira: projetos em disputa (Lula & FHC na campanha presidencial)*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, C. R. J. A propósito da educação e desenvolvimento social no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, n. 9, 1981.
- DA MATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Um indivíduo sem rosto. In: *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.
- DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. V. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. V. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Temas transversales y desarrollo curricular*. 1993.
- FAORO, R. *Os donos do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- FARIA, J. E. *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social*. São Paulo: Edusp, 1988.
- FERNANDES, F. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Nacional, 1967.

- _____. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1972.
- _____. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil (um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim)*. São Paulo: Edusp, 1995.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Educação e mudança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Ideologia e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.
- GADOTTI, M. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GEERZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIANOTTI, J. A. Moralidade pública e moralidade privada. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- _____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HERKENHOFF, J. B. *Direito e utopia*. São Paulo: Acadêmica, 1990.
- HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos. O breve século XX - 1914, 1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HOFFMAN, J. *Avaliação: mitos e desafios*. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.
- HOLANDA, S. B. H. *Raízes do Brasil*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

- IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- JACOBI, P. Descentralização, educação e democracia: o caso do município de São Paulo (1989-1992). In: *Cad. Cedec*, n. 49. São Paulo: Cedec, 1995.
- JELIN, E. Construir a cidadania: uma visão desde baixo. In: CEDEC. *Lua Nova*, n. 32, 1994.
- KOWARICK, L. *As lutas sociais e a cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LAFER, C. *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUCINI, F. G. *Temas transversales y educación en valores*. Espanha: Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa, 1993.
- MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MELO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOISÉS, J. A. Democratização e cultura política no Brasil. In: CEDEC. *Lua Nova*, n. 26, 1990.
- MORE, B. *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MOSCA, J. J. e AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos (pautas para uma educação libertadora)*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MOTA, C. G. (org.). *Brasil em perspectiva*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988.
- OLIVEIRA, F. Da dádiva aos direitos: a dialética da cidadania. In: ANPOCS. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, n. 25, ano 9 (junho), 1994.
- OLIVEN, R. J. *Violência e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira & identidade nacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAIXÃO, L. A. Crime, controle social e consolidação da democracia: as metáforas da cidadania. In: O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988.
- PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- _____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- _____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- _____. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.
- PRADO Jr., B. Descaminhos da educação pós-68. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In: *Cadernos de Debates*, n. 8. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- RIBEIRO, R. J. *A última razão dos reis - ensaios de filosofia e política*. São Paulo: Cia. das Letras, s/d.
- _____. O retorno do bom governo. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

- ROCHA, M. S. M. Gestão democrática: os desafios da prática. In: *A Paixão de Aprender*, n. 6. Rio Grande do Sul: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, março 1994.
- SADER, E. *Quando os novos personagens entram em cena*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: ANPOCS. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, n. 25, ano 9 (junho), 1994.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- _____. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SÃO PAULO. Conselho de Cidadania da Região Sudeste. *Conquistando a cidadania*. São Paulo, s/d.
- _____. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. *Acesso ao tema da cidadania*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1996.
- SAVIANI, D. *Educação. Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1982.
- SENNA, E. *Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. São Paulo: SN, 1994.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, J. M. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo: SN, 1989.
- SILVA, T. T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOUZA Jr., J. G. (org.). *O direito achado na rua*. Programa Educação a Distância, 3. ed. Brasília: UNB, 1990.
- SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1984.
- _____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- _____. A educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito. *A educação como problema*. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967.
- TELLES, V. Cultura da dádiva, o avesso da cidadania. In: ANPOCS. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, n. 25, ano 9 (junho), 1994.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

- VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel, 1951 a 1978*. São Paulo: Cortez, 1983.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEBER, S. *Democratização, educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1991.
- WEFFORT, F. *Por que democracia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. Escola, participação e representação formal. In: *A Paixão de Aprender*, n. 6. Rio Grande do Sul: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, março 1994.
- WEFFORT, F. e BENEVIDES, M. V. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

ÉTICA

- ADLER, A. *Le tempérament nerveux*. Paris: Payot, 1948.
- AQUINO, J. (org.). *A indisciplina na sala de aula*. São Paulo: Summus, 1996.
- BLASI, A. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. e GEWIRTZ, J. (orgs.). *Moral Development: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.
- COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DAMON, W. *Greater expectations: overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. Nova York: Free Press, 1995.
- DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1994.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1963.
- _____. *Lições de sociologia: a moral, o direito e o estado*. São Paulo: Edusp, 1983.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREUD, S. *Le malaise dans la civilisation*. Paris: PUF, 1971.
- _____. *O mal-estar na civilização*. (Várias edições.)
- HABERMAS, J. *Morale et communication*. Paris: Cerf, 1986.
- KANT, E. *Critique de la raison pratique*. Paris: PUF, 1943.
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981, 1984, 1987.
- LEMAIRE, J. (org.). *Le cours de morale*. Bruxelas: Éditions de Bruxelles, 1990.
- LEWIS, M. *Shame: the exposed self*. Nova York: Free Press, 1992.
- MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MUCCHIELLI, R. *Comment ils deviennent délinquants*. Paris: ESF, 1965.

- NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PERRON, R. *Les représentations de soi*. Toulouse: Pirvat, 1991.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- RAWLS, J. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1987.
- WRIGHT, R. *O animal moral*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratanga, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria

César Coll

Délia Lerner de Zunino

Assessoria

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico

Vitor Nozek

Revisão e Copydesk

Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoro, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE