



Ética e cidadania

BOLETIM 18
Outubro 2006



Secretaria
de Educação
a Distância

Ministério da
Educação

SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA

| | |
|--------------------------|----|
| ÉTICA E CIDADANIA | 03 |
| Ulisses F. Araújo | |

PGM 1

| | |
|---------------------------------|----|
| INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO..... | 12 |
|---------------------------------|----|

Inclusão escolar: desafios e possibilidades
Maria Terezinha C. Teixeira dos Santos

PGM 2

| | |
|-----------------------------------|----|
| DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO | 19 |
|-----------------------------------|----|

Educação e Direitos Humanos: formação de professores e práticas escolares
José Sérgio F. de Carvalho

PGM 3

| | |
|------------------------|----|
| ÉTICA E EDUCAÇÃO | 27 |
|------------------------|----|

Texto extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC/SEF

PGM 4

| | |
|--|----|
| CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO | 33 |
|--|----|

A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar
Valéria Amorim Arantes

PGM 5

| | |
|----------------------------------|----|
| ÉTICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO..... | 39 |
|----------------------------------|----|

Escola, democracia e cidadania
Lúcia Helena Lodi e Ulisses F. Araújo

Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade

Ulisses F. Araújo¹

Em seu sentido tradicional, a cidadania expressa um conjunto de direitos e de deveres que permite aos cidadãos e cidadãs o direito de participar da vida política e da vida pública, podendo votar e serem votados, participando ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas, por exemplo. Hoje em dia, no entanto, o significado da cidadania assume contornos mais amplos, que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, e assume como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas.

Entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas.

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social.

Entendemos que tal forma de educação deve visar, também, ao desenvolvimento de competências para lidar com: a diversidade e o conflito de idéias, as influências da cultura e os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

Uma questão a ser apontada é que atualmente as crianças e os adolescentes vão à escola para aprender as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes, e apenas isso. Não existe o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações. Entendemos que a escola, enquanto instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve se preocupar também com a construção da cidadania, nos moldes que atualmente a entendemos. Se os pressupostos atuais da cidadania procuram garantir uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todas as crianças e adolescentes. Para isso, deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade.

Mas como os valores são apropriados pelos sujeitos? Adotamos a premissa de que os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia-a-dia, e da *qualidade* das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Buscando atingir amplos espectros de atuação, entendemos que o trabalho de educação em valores que visam à construção da cidadania pode abarcar quatro grandes eixos temáticos que, de maneira geral, configuram campos principais de preocupação da ética e da democracia nos dias atuais:

Ética

Na filosofia, o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana recebe a denominação de ética. Esses dois termos, ética e moral, têm significados próximos e, em

geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem.

Uma educação ancorada em tais princípios, de acordo com Puig (1998, p.15), deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racionalmente e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. De forma específica, para esse autor, a educação ética e moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Em linha complementar de compreensão do papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003, p.113) entende que a educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente pois, dessa maneira, elas poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social.

De forma específica, lidar com a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana e a abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Conceber esse trabalho na própria comunidade em que se vive, no bairro e no ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é importante para a construção da cidadania efetiva.

Convivência democrática

Puig (2000, p.33) entende que uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da

palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir.

Dessa maneira, a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia-a-dia de suas atividades curriculares e não-curriculares, de forma a permitir que estudantes, docentes e a comunidade tornem-se atores e atrizes efetivos, de fato, da construção da cidadania participativa.

Experiências como as das assembléias escolares, dos grêmios estudantis e dezenas de outros modelos de práticas de cidadania, que vêm sendo implementados em escolas públicas e privadas de todo o país, fornecem a matéria-prima para que, de forma democrática, os conflitos cotidianos sejam enfrentados nas escolas, permitindo a construção de valores de ética e de cidadania por parte dos membros da comunidade que vivem dentro e no entorno escolar.

Direitos Humanos

De acordo com Tugendhat (1999, p.362), o comportamento moral e ético consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos iguais, o que significa que às obrigações que temos em relação ao outro correspondem, por sua vez, direitos. Complementando, demonstra que todos os seres humanos, independentemente de suas peculiaridades e papéis específicos na sociedade, têm determinados direitos simplesmente enquanto são seres humanos. Benevides (2004), ao tratar do tema dos direitos humanos, discute sua universalidade e a concepção de que são naturais e, ao mesmo tempo, históricos.

Partindo de formas de compreensão como as citadas acima, e como resultado do esforço da comunidade internacional para estabelecer parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, foi que a Organização das Nações Unidas promulgou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento, em sua

base, reconhece três dimensões dos direitos humanos: 1) As liberdades individuais, ou o direito civil; 2) Os direitos sociais; e 3) Os direitos coletivos da humanidade.

Os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Juntamente à forma coletiva de acordo com a qual foi elaborada, a DUDH pode ser compreendida como a base para o que vem sendo chamado de *valores universalmente desejáveis*.

Dessa maneira, a DUDH pode ser um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso cotidiano e para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores. Se quisermos, portanto, promover uma educação ética e voltada a para a cidadania, devemos partir de temáticas significativas do ponto de vista ético (como é o caso daquelas contidas na DUDH), propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

Inclusão social

De acordo com Barth, (1990, p. 514-515), as diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. Para ele, o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual.

Para Stainback (1999), a total inclusão de todos os membros da humanidade, de quaisquer raças, religiões, nacionalidades, classes socioeconômicas, culturas ou capacidades, em ambientes de aprendizagem e comunidade, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade. É durante seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que promovem e celebram a diversidade humana.

A construção de sociedades e escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é um objetivo prioritário da educação nos dias atuais. Nesse sentido, o trabalho com as diversas formas de deficiências e uma ampla discussão sobre as exclusões geradas pelas diferenças social, econômica, psíquica, física, cultural e ideológica, devem ser foco de ação das escolas. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

Sustentado na discussão ampla sobre esses quatro eixos temáticos apresentados nessa proposta é que se estrutura o “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”. A partir dessa organização multitemática é que organizamos os cinco programas que compõem esta série. Entendemos que esses quatro eixos temáticos podem contribuir para que educadores comprometidos com esses objetivos possam trabalhar na escola e na sociedade a ética, a convivência democrática, os direitos humanos, a inclusão social e as relações entre escola e comunidade.

Temas que serão abordados na série *Ética e cidadania*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 2 a 6 de outubro de 2006:

PGM 1 : Inclusão social e educação

A construção de sociedades e escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é um objetivo prioritário da educação nos dias atuais. Nesse sentido, o trabalho com as diversas formas de deficiências e com as exclusões geradas pelas diferenças social, econômica, psíquica, física, cultural e ideológica devem ser foco de ação das escolas. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de

valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania. Esses e outros temas estarão em discussão no primeiro programa da série.

PGM 2: Direitos Humanos e educação

Os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Juntamente à forma coletiva de acordo com a qual foi elaborada, a DUDH pode ser um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso cotidiano e para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores. Se quisermos, portanto, promover uma educação ética e voltada para a cidadania, devemos partir de temáticas significativas do ponto de vista ético (como é o caso daquelas contidas na DUDH), propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral. Este é o tema central do segundo programa da série.

PGM 3: Ética e educação

A educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente pois, dessa maneira, poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social. De forma específica, lidar com a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana e a abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Estas questões estarão em debate no terceiro programa da série.

PGM 4: Convivência democrática e educação

Na escola, os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. São fenômenos complexos, cujo enfrentamento requer disposição e preparo para buscar caminhos não-autoritários. Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. Estes e outros temas serão enfocados no quarto programa da série.

PGM 5: Ética, cidadania e educação

A base de sustentação das ações de ética e de cidadania pode ser a organização e funcionamento em cada escola do **Fórum Escolar de Ética e de Cidadania**. Esse *fórum* tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade escolar para que se disponham a atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de ética e de cidadania no convívio escolar. O quinto programa da série discutirá formas de se organizar o referido fórum e outras opções de articular as relações entre escola e comunidade.

Referências Bibliográficas:

BARTH, R. A. *Personal vision of a good school*. In: Phi Delta Kappan, 1990, n. 71, p. 512-571.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: Carvalho, J.S. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBACK W. *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Ed, 1999.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Nota:

¹ Professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste), e Consultor do Ministério da Educação para o Programa Ética e Cidadania. Consultor desta série.

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Inclusão escolar: desafios e possibilidades

*Maria Terezinha C. Teixeira dos Santos*¹

A escola é uma realidade histórica em processo contínuo. É preciso que seja entendida como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter contraditório e complexo. É preciso privilegiar sua abordagem como processo, não produto acabado. A escola não é, e, sim, está sendo.

Nesse contexto concreto é que a questão da inclusão escolar e social deve ser pensada. De forma provocativa, Boaventura Souza Santos assim se expressa: *Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

Identidades e alteridades são construções históricas e, enquanto oportunizadas no contexto da escola, precisam ser esmiuçadas. Até que ponto as diferenças são vistas como fator positivo no cotidiano da sala de aula? Afinal de contas, a provocação pode ser traduzida por uma questão muito forte: todas as pessoas são realmente bem-vindas à escola?

A resposta pode ter múltiplos aspectos. Um jurista pode trazer a contribuição de todos os instrumentos legais que dão suporte a esta garantia de acesso e permanência à escola para todos os alunos. De um outro patamar, a questão aparece enquanto possibilidade de fato de termos as condições administrativas e pedagógicas de um fazer escola que oportunize a educação de todos com qualidade.

Vale aqui dizer que esta discussão está plantada no terreno da escola regular, dita Escola de Todos, pois no âmbito da escola especial existe uma tarefa de Atendimento Educacional Especial prevista por lei e em caráter complementar à escola regular e não como algo substitutivo.

Portanto, no âmbito da escola comum, a resposta à questão – “Todas as pessoas são bem-vindas?” – passa pela análise de sinais inclusivos existentes ou não na realidade que aí está.

Neste sentido, é pertinente verificar em que medida a escola contempla:

- Elaboração e fortalecimento dos Projetos Político-Pedagógicos, incentivando a ação colegiada e o diferencial da respectiva comunidade;
- Sala de aula – como eixo de ensino e aprendizagem para todos, criando oportunidades constantes de estudo e pesquisa;
- Trabalho com as diferenças em sala de aula, no contexto da diversidade cultural: ações que desenvolvam o trabalho com as diferenças e os variados ritmos de aprendizagem, com alunos deficientes ou não;
- Articulação teoria e prática: organização de grupos de estudos contínuos para planejamento, troca de experiências e monitoramento do processo;
- Trabalho transdisciplinar, como forma de leitura e compreensão da realidade, com a contribuição das diferentes áreas e a escolha de temas culturais desdobrados em roteiros semanais e diários de trabalho do professor com os alunos;
- Transformação das dinâmicas e das metodologias utilizadas em sala de aula: organização dos tempos e espaços com características individuais, em dupla, em pequeno grupo e em

grande grupo, viabilizando a ocorrência não apenas de ensino, mas de aprendizagens que ocorrem nas interações professor e alunos;

- Reorganização do Tempo e Espaço de forma flexível. O Projeto escolar pressupõe flexibilidade de horários (aulas geminadas, aulas curtas, etc.) e ocupação de outros espaços que permitam ritmos e atividades diversificados;
- Investimentos na infra-estrutura material: transporte, merenda e equipamentos escolares e pedagógicos, como suporte necessário a todas as atividades em andamento;
- Revisão do processo de Avaliação e de seus resultados: adequação e coerência em relação ao regime de progressão continuada, organizada em ciclos, quanto aos ritmos de aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Cada escola deve sistematizar instrumentos de avaliação compatíveis com a flexibilidade e diversidade;
- Formação em serviço: a aprendizagem permanente não pára e o desafio de uma educação de qualidade está sempre presente, para que os estudos contínuos aconteçam sempre.

Esses sinais, existentes ou não na realidade escolar, denotam prioridades em relação à inclusão e precisam ser repensados dia a dia para que os discursos não sejam abstrações vazias na escola regular, dita de **Todos**, mas que se reveste de padronizações engessantes, que cabem no modelo do *regular*, e que excluem de maneira velada as diferenças existentes.

O *regular*, ao invés de ser uma categoria historicamente construída, passa a ser um produto pronto, eterno, imutável e universal. Em sua inflexibilidade, torna-se inquestionável, e a escola o vai reproduzindo, de forma mecânica, como um padrão, um modelo a ser seguido e copiado.

A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e

compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O *regular* diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos.

Percebe-se então que o *regular* existe nas minúcias do dia-a-dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O *regular* se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada nos cadernos; na organização do tempo, padronizando os horários de aulas iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras, no espaço das salas de aula, limitando a criatividade; na invariância das possibilidades.

Tudo isto denuncia o *regular* instalado, além dos livros didáticos sacramentados como verdades eternas, constituindo-se em verdadeiras bíblias didáticas, e os planos de aula, únicos e inflexíveis, insistindo em domar a diversidade.

No quesito avaliação, os exemplos são ainda mais pródigos: critérios únicos, instrumentos padrão, rótulos e discriminações, valorização dos erros e castigos e outros, sinalizando a busca insistente da homogeneidade, em detrimento da heterogeneidade e das diferenças humanas.

Promover mudanças, no sentido de substituir padrões de regularidade tão arraigados, demanda algumas providências de ordem teórica e prática. É preciso contemplar perspectivas que coloquem uma dimensão histórica na construção dessa categoria, de forma a permitir que as diferenças sejam percebidas como enriquecimento e não como obstáculos a um padrão único inexistente, mas tantas vezes proclamado. É preciso também que esse espírito de mudança renove a operacionalização no âmbito da sala de aula, buscando a perspectiva de valorização da diferença, ao invés da homogeneização.

Ações são possíveis e elas se situam em diferentes níveis: no âmbito da sala de aula, do projeto da escola ou em dimensões mais amplas pertinentes à esfera de políticas inclusivas a serem adotadas. Algumas prioridades podem ser delineadas, tais como:

- A transformação da escola, em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania, porque a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural.
- As políticas públicas em educação precisam priorizar a abertura de oportunidades para que todos tenham acesso de fato a um ensino e a uma aprendizagem de boa qualidade.
- A discussão de propostas para uma escola inclusiva e, portanto, para uma sociedade inclusiva deve ser preocupação da escola dita regular e não apenas uma prerrogativa da escola especial.
- As políticas públicas devem garantir que o atendimento educacional especializado aconteça em salas multifuncionais nas escolas, em caráter complementar às aulas do turno regular, mas jamais substituindo a escolarização básica a que todos têm direito.
- A formação em serviço e a aprendizagem permanente devem ser ações propulsoras de uma Escola para Todos, sempre pronta a acolher, de fato, diferenças e deficiências.
- A formação em serviço é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências. O esquema de utilização de “representantes” ou de “multiplicadores” é inoperante, porque ninguém pode estudar ou aprender no lugar do outro.
- Os investimentos financeiros com formação em serviço são prioridades passíveis de serem atendidas, por não constituírem os gastos que mais oneram o orçamento da educação.
- As políticas públicas precisam garantir e dar sustentação pedagógica ao trabalho com a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade, o qual deve ser interpretado como enriquecimento cultural e não como obstáculo às práticas escolares.

- As políticas públicas não são meros decretos apriorísticos para manter, de forma abstrata, a realidade em movimento. Elas só se sustentam na medida em que cada pessoa e cada escola compreenderem que fazer política é ato individual e coletivo, que não se delega a instâncias representativas desvinculadas do aqui e do agora.

- A escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos, é aquela que pratica cidadania e contempla as diferenças; nesse sentido, somente quando a inclusão se der, de fato, é que a escola regular será realmente a Escola de Todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília, DF, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1999. vol. 1.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2001. vol. 2.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão. Compreendendo o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

_____. (org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. *Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. Caminhos interrompidos? Descontinuidades/continuidades: uma análise de políticas públicas em educação. In: *Caminhos pedagógicos da inclusão*. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). São Paulo: Editora Memnon/Edições Científicas, 2002.

Notas:

¹ Professora e coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) de Três Corações, Minas Gerais. Ocupa pela terceira vez o cargo de secretária municipal de Educação e Cultura dessa cidade.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Educação e Direitos Humanos: formação de professores e
práticas escolares*José Sérgio F. de Carvalho*¹

A convicção de que a ampliação do caráter democrático de uma sociedade depende de uma cultura de respeito e promoção de condutas guiadas pelos valores e objetivos positivados nos direitos humanos e a idéia de que a melhoria da ação educativa escolar, na consecução desse objetivo, depende da promoção de *ações institucionais* guiadas por valores são bases invariantes do trabalho que estamos realizando com direitos humanos em escolas públicas de São Paulo.

Tais convicções, embora singelas em sua formulação, são polêmicas em seus fundamentos e exigem rupturas culturais significativas, seja para a adesão aos valores, seja para a operacionalização de práticas neles inspiradas. A rejeição sumária à noção da existência de direitos extensivos a qualquer ser humano é notória em nossa sociedade. A identificação imediata deste rol de direitos com a noção simplista de “proteção aos bandidos” (que por sua “falha moral” não deveriam ser sujeitos de direitos) é tão corrente que seria ocioso determos em sua apresentação e nas possíveis causas desse fenômeno. Vale a pena, contudo, se debruçar sobre algumas de suas conseqüências no plano educativo.

Um dos resultados mais nefastos da disseminação dessa forma de se conceber e representar a luta pelos direitos humanos é o obscurecimento de seu papel na constituição das democracias modernas. Isto porque estas – em contraste com as antigas – nascem de forma solidária e mesmo como decorrência da afirmação de direitos (civis, políticos e sociais) capazes de impor, por um lado, controle e limites à ação do Estado e, por outro, obrigá-lo a promover políticas públicas de efetivação de direitos sociais. Ora, não é raro que se estime o grau de

democracia de uma sociedade a partir da observância desses direitos de liberdade e de acesso igualitário a bens sociais e não simplesmente pela presença de mecanismos de representação política (daí porque se estime, mesmo sem a clara noção dos critérios aos quais recorreremos, que uma sociedade como a holandesa, por exemplo, seja mais democrática do que a brasileira).

Dessa forma, uma concepção da democracia que a abstraia da luta pelos direitos humanos acaba por reduzir o fenômeno democrático à mera existência de mecanismos procedimentais de representação política ou mesmo a uma vaga idéia de escolha da maioria. Daí que, não raramente, os programas voltados para uma “educação democrática” limitam-se a “ensino de procedimentos de escolha e debates”, necessários, mas quase caricaturais. A superação dessa noção, até certo ponto primária, é tão difícil como fundamental se desejarmos ter nos valores da democracia o princípio fundamental de uma educação voltada para a construção de um modo de vida que tenha na cidadania democrática ativa e na busca pela igualdade seus objetivos maiores.

A essa dificuldade no plano conceitual acresce-se o fato de que a ação que temos proposto não se reduz simplesmente à veiculação de um conjunto de concepções teóricas, mas almeja ainda – e sobretudo – um compromisso prático a ser traduzido em ações educativas. Nessa perspectiva, trata-se de procurar fomentar *práticas* que induzam a um *modo de vida* tido como valoroso, ou seja, de se buscar formas de viabilização de práticas educativas que resultem no ensino não de meras informações ou conceitos, mas de condutas guiadas pelos ideais valorativos dos direitos humanos. Assim, as concepções de educação, sociedade, democracia e direitos humanos com as quais trabalhamos têm, simultaneamente um papel teórico – de natureza filosófica, histórica e até descritiva – e um conteúdo programático, uma vez que aspiram veicular um programa de ação.

Surge, daí, uma terceira fonte de problemas, já que o necessário caráter programático² desse esforço formativo que empreendemos gera expectativas irrealizáveis de apresentação de métodos ou técnicas educacionais que – em maior ou menor grau – garantam o êxito da ação educativa. Não raramente as aflições e expectativas dos professores se concentram na

urgência da solução de problemas bastante concretos e complexos, por vezes sequer solucionáveis no âmbito da ação escolar, mas cujos efeitos, seguramente, repercutem de forma profunda no seu trabalho cotidiano.

A outra convicção norteadora – que vincula a melhoria do ensino a uma ação institucional e não a uma simples “reciclagem” individual de concepções ou técnicas de ensino – tem hoje uma aceitação relativamente ampla no plano retórico, mas ainda carece de experiências que possam orientar os esforços de formação continuada de professores. Ela parte do pressuposto de que o maior ou menor êxito educativo de uma instituição não depende simplesmente de qualidades individuais de seus membros, mas de características da cultura institucional³. Daí porque, desde seu início, o Projeto Direitos Humanos nas Escolas tem insistido na busca de formas de intervenção na organização escolar e não simplesmente na difusão de conceitos e valores a professores isoladamente considerados.

O desafio, portanto, parece ser o de aliar uma formação teórica e conceitual à discussão de possíveis formas de intervenção prática concebidas pelos professores e não por organismos burocráticos ou pela prescrição metodológica acadêmica. Trata-se, pois, de buscar um relativo consenso teórico e valorativo, incentivando, contudo, a proposição de medidas concretas que se coadunem com os problemas específicos e que resultem no respeito à autonomia didática das escolas. Dessa forma, a unidade não residirá numa metodologia de trabalho – ou seja, no âmbito técnico – mas nos valores que devem nortear as diferentes soluções práticas, ou seja, no âmbito ético.

A partir desses ideais, o Projeto Direitos Humanos nas Escolas passou a organizar os cursos em parceria com o Poder Público Municipal, de forma que a programação de palestras, a forma de organização (inscrição por escola, palestras gerais, grupos de estudo, difusão da unidade e participação em reuniões pedagógicas), a duração (oito meses, de uma a duas atividades por semana), os efeitos para a progressão na carreira e a avaliação se tornassem objeto de deliberação comum. É evidente que uma parceria dessa natureza não se faz sem conflitos. Em que pese uma ampla gama de interesses comuns, a perspectiva da universidade nem sempre coincide – nem deveria – com a da administração pública.

Foi lenta, embora profícua, a progressiva consciência de que o esforço comum entre a administração e a universidade pública não precisa submeter-se a uma relação de “prestação de serviços” encomendados, nem tampouco a um campo de aplicação de idéias isoladamente concebidas. Ao contrário, na medida em que certas divergências afluíam, ficava mais claro que a independência dessas duas instâncias, mais do que possível, é desejável. A identificação imediata entre o Projeto Direitos Humanos nas Escolas e a administração levou alguns professores e escolas, inicialmente, a uma atitude de receio, por vezes até de suspeita, o que prejudica sobremaneira um trabalho que se propõe a debater concepções e práticas educativas, relacionando-as a temas controversos, como liberdade assistida, arranjos familiares ou progressão continuada e democratização do acesso e da permanência na escola.

Assim, conjugar a liberdade crítica que deve caracterizar a perspectiva da universidade com os propósitos programáticos (legítimos, é evidente) de uma administração não foi uma tarefa simples. Esse difícil – e precário – equilíbrio ocupou, por vezes, um lugar de destaque nas reuniões periódicas do Projeto com as coordenações locais de educação do município. Mas seu exercício contínuo parece-nos um dos pontos fundamentais para o êxito de políticas públicas que visem integrar a universidade a setores da administração. No caso da educação em particular, a integração entre escolas e universidade tem sido dificultada sobremaneira pela ausência de clareza sobre as possibilidades do enriquecimento mútuo advindo da diversidade de propósitos e mesmo dos conflitos entre essas diferentes instituições.

Por um lado, as demandas imediatas de solução de problemas urgentes, por parte da rede de escolas públicas, têm incentivado pesquisas e ações cujos resultados, paradoxalmente, são de escassa relevância prática⁴. Por outro lado, poucas vezes os esforços teóricos mais abrangentes de pesquisadores universitários parecem ter relevância para os professores. Um dos resultados mais promissores deste contato sistemático entre setores da rede pública e pesquisadores universitários foi, a nosso ver, a possibilidade de um confronto direto destes com as questões que mobilizam os professores. É evidente que esse contato não garante a relevância de resultados teóricos ou práticos, mas propicia a abertura de espaço para uma política pública que promova uma fecundação mútua entre essas duas pontas do processo educativo.

Nesse sentido, um dos mais relevantes resultados desse trabalho é a publicação do conjunto de palestras e de alguns debates ocorridos ao longo dos processos de formação. O livro *Educação, Cidadania e Direitos Humanos* (Petrópolis, Vozes, 2004) teve como preocupação levar, de forma acessível, o ponto de vista de intelectuais renomados sobre questões candentes da relação entre democracia, direitos humanos e educação. A ele se acresce um documentário cinematográfico (*Escola Pública. Senta, escuta e repara*⁵), abordando temas e focalizando cenas dos cursos de formação, dos grupos de estudo e das reuniões pedagógicas. Nossa expectativa é que, na continuidade dos trabalhos, esses materiais possam ser distribuídos como apoio às escolas participantes, de forma que mesmo os professores que não tomam parte direta no curso possam se envolver com a temática apresentada a seus colegas.

Por último, as avaliações dos trabalhos sugeriram certas inovações para sua continuidade. Ficou patente, ao longo das discussões, que a apreensão da perspectiva de uma educação vinculada à democracia e aos direitos humanos pode e deve advir não só da exposição direta dos professores aos conceitos e teorias diretamente ligados às problemáticas debatidas. A formação cultural, em seu sentido mais amplo, deve ser igualmente objeto de preocupação. Daí a iniciativa, implementada desde 2004, de os debates conceituais serem sempre precedidos por uma atividade cultural a eles relacionados (filmes, peças teatrais e excertos literários). Assim, precedendo a discussão conceitual sobre Direitos Humanos, houve a apresentação e discussão da peça *Antígona*; a apresentação do filme *A língua das mariposas* precedeu a discussão sobre a autoridade docente, buscando sempre sensibilizar os professores para a temática a ser abordada.

Esse procedimento mostrou-se bastante mobilizador. Ademais, é um recurso por meio do qual a educação aproxima-se das produções culturais tradicionais ou contemporâneas e pode ser um exemplo, para o professor, da necessidade de um diálogo amplo entre a ação escolar e esses aspectos da cultura que raramente integram o currículo, como filmes, canções e peças teatrais.

Mesmo sem a pretensão, como anunciamos, de apresentar "conclusões", gostaríamos de tecer algumas considerações gerais a que chegamos ao longo desses anos de execução do projeto.

Em primeiro lugar, parece-nos hoje, tal como quando iniciamos o projeto, que uma ação efetiva no sentido de transformar práticas exige a presença regular na própria instituição escolar, e não é menos verdadeiro que essa presença só é capaz de romper com a mecanização das práticas (mesmo as que inicialmente são tidas como inovadoras) na medida em que se propicie aos professores uma ampla formação teórica capaz de trazer um significado ético às ações, o que nem sempre é possível nos espaços de discussão interna da escola.

Estes, por força das pressões cotidianas e da cultura institucional, são bem mais marcados por preocupações urgentes de dilemas práticos, e de tal sorte variados, que dificilmente podem ser equacionados a partir de aportes teóricos imediatamente a eles relacionados. Nesse sentido, parece-nos que somente a conjugação de ambas as perspectivas poderá oferecer resultados mais duradouros e, simultaneamente, preservar a autonomia das escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas. Trata-se, pois, de, no plano teórico, promover um esforço elucidativo e persuasivo em favor de uma perspectiva educacional comprometida com os valores públicos de uma sociedade. No plano prático, mais do que a disseminação de técnicas padronizadas, trata-se de um esforço conjunto de criar formas particulares de enfrentamento dos problemas a partir das diretrizes valorativas comuns.

Uma possibilidade é a criação de cursos de longa duração, como o que temos feito, mas com uma presença ainda mais freqüente na instituição escolar, de forma a criar uma cultura de intervenção específica a cada escola, a partir de uma concepção comum veiculada nas discussões teóricas. Para a otimização dessas ações, a vinculação dos coordenadores pedagógicos e da equipe de dirigentes ao curso parece-nos absolutamente essencial. Essa tem sido, sem dúvida, uma das variáveis mais determinantes para que o impacto do curso ultrapassasse o plano das concepções e tivesse repercussões significativas nas ações escolares.

Por outro lado, fica cada vez mais patente a necessidade de que a formação de professores integre de forma crescente os aportes teóricos gerais (por exemplo, a partir de discussões da filosofia, sociologia, do direito etc.), as reflexões mais estritamente educacionais e escolares (como os efeitos da violência ou da mídia nas escolas) e a apresentação e discussão de obras clássicas da cultura (como filmes, peças, poemas etc.) nos quais os temas em pautas sejam

focalizados não em sua dimensão abstrata ou conceitual, mas em representações de vivências pessoais. A leitura analógica que estas obras permitem – por oposição à analítica exigida pelas primeiras – parece ter uma capacidade muito maior de promover a identificação com valores. Ademais, sua prática na formação de professores parece repercutir positivamente na sua incorporação didática, o que sem dúvida é bastante desejável.

No que diz respeito ao acompanhamento direto das ações escolares, ainda carecemos de formas inovadoras de mensuração ou pelo menos de estimativa do impacto efetivo do trabalho nas práticas pedagógicas. Os questionários avaliativos aplicados se concentram nos relatos de professores e coordenadores, sem recorrer a mecanismos de coleta e comparação de dados empíricos. É óbvio que eles apresentam um quadro em alguma medida confiável, mas insuficiente. A estimativa que temos – colhida nas inúmeras visitas às escolas participantes – contudo, é que as discussões têm tido um impacto desigual se considerarmos os planos das ações individuais e das coletivas. Nas primeiras, ele parece ser bem mais sólido, levando professores a reverem suas concepções, objetivos e formas de atuação (notadamente na resolução de conflitos). Mas, não obstante esse perceptível impacto nos professores individualmente considerados, o número de propostas de trabalho coletivo ainda é aquém do que esperávamos. Ainda assim, há trabalhos importantes no que diz respeito à integração entre escola e comunidade⁶.

Somente a continuidade do acompanhamento junto às escolas poderá fornecer dados sobre as transformações no plano institucional, provavelmente mais lentas. Acreditamos, assim, dar um passo a mais na luta contínua para transformar a democratização do acesso à escola em democratização do acesso aos bens culturais e simbólicos de nossa sociedade. E lutar para que o acesso a essa herança simbólica contribua para a formação de cidadãos comprometidos com os valores e as práticas ligadas a um modo de vida fundado nos ideais de uma sociedade democrática e igualitária.

Notas:

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Scheffler, em sua obra *A linguagem da Educação* (Saraiva/Edusp, 1968) destaca que as definições programáticas não têm como objetivo a simples elucidação de um significado corrente e de uso comum. Ao contrário, seu uso sempre está ligado à veiculação de um ideal prático, visando alterar um curso de ação. Assim, num discurso programático, a definição de educação, por exemplo, mais do que elucidar um significado do termo, procura veicular valores e um programa de ação a ele relacionados.

³ A primeira formulação dessa idéia aparece num importante artigo do Professor José Mário P. Azanha: "A questão da qualidade de ensino é, pois, institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (In: *Educação: Temas polêmicos*. São Paulo, Martins Fontes, p. 204).

⁴ A esse respeito, destaca Azanha: a ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam 'problemas práticos' acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica. Paradoxalmente, parece que o efeito do 'praticismo' é a penúria de resultados práticos". (In: *Uma idéia de Pesquisa Educacional*, p. 21).

⁵ O documentário foi dirigido por Edu Abad e produzido por Ana Porto Pato, da Corte Seco-Produções.

⁶ Uma das escolas com que trabalhamos, por exemplo, organizou a projeção dos filmes que integraram o curso para os pais de seus alunos. O objetivo, bastante bem sucedido, foi o de pautar discussões sobre o significado social das instituições escolares, num trabalho análogo – ainda que criativo – ao realizado pelo curso.

ÉTICA E EDUCAÇÃO ¹

O ser humano vive em sociedade, convive com outros seres humanos 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 as 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 de 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 seres humanos têm as mesmas respostas para questões desse tipo. Com o passar do tempo, as sociedades mudam e também mudam os seres humanos 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 seres humanos, 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 se refira a um nível específico (a política), também pressupõe um valor moral: os seres humanos 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 11, art. 5º, mais itens esclarecem as bases morais escolhidas pela sociedade brasileira: I) seres humanos e mulheres são iguais em direitos e obrigações; (...) III) ninguém será submetido à 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 ser humano 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 se preocupar com uma formação mais ampla de seus alunos. Outros ainda, apesar de simpáticos à idéia de uma educação moral, poderão permanecer desconfiados ao lembrar a malfadada tentativa de se implantar aulas de Moral e Cívica no currículo.

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

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação.

Acrescente-se ainda que, se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição brasileira não forem intimamente legitimados² 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.

Notas:

¹ Texto extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, pp. 69-73.

² Entende-se por legitimados: conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários.

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO

A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar

Valéria Amorim Arantes¹

Os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas pedagógicos e sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. São fenômenos complexos que solicitam, para seu enfrentamento, disposição e preparo para buscar caminhos não-autoritários.

Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou como adversários que devam ser vencidos e dominados, pois tal modelo vem demonstrando que não funciona, em uma sociedade que se pretende democrática. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz.

Nesse sentido, este texto pretende promover reflexões e apontar caminhos pedagógicos para a construção de relações interpessoais democráticas no convívio escolar, pautadas no diálogo e na resolução pacífica de conflitos. Ao mesmo tempo, buscará descrever possíveis condições para a construção de valores democráticos que auxiliem na transformação das relações sociais, de forma a atingirmos a justiça social e o aprendizado da participação cidadã nos destinos da sociedade.

A resolução de conflitos como ferramenta de constituição psicológica e social

"Nenhum ser humano nasce com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se torna agressivo ou hostil sem aprendê-lo". Ashley Montagu

O conflito é uma parte natural de nossas vidas. A maioria das teorias interacionistas em filosofia, psicologia e educação está alicerçada no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação direta ou mediada com o outro. Nessa relação, nos deparamos com as diferenças e semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. O conflito torna-se, portanto, a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social.

A resolução satisfatória de um conflito exige que nos afastemos do nosso próprio ponto de vista para contemplarmos, simultaneamente, outros pontos de vistas diferentes e, muitas vezes, opostos aos nossos. Exige-nos, ainda, a elaboração de fusões criativas entre os diferentes pontos de vista. Tal processo implica, necessariamente, operações de reciprocidade e síntese entre as diferenças. Para tanto, faz-se necessário analisar a situação enfrentada, expor adequadamente o problema e buscar soluções que permitam resolvê-lo de maneira satisfatória para os envolvidos. Tudo isso requer um processo de aprendizagem que nosso sistema educativo parece não contemplar.

Ora, uma formação que visa à construção de valores de democracia e de cidadania não pode, em nossa opinião, ignorar os conflitos pessoais e sociais vividos por seus atores, mas deve, sim, conceder um lugar relevante às relações interpessoais. Concebendo os conflitos interpessoais como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, um caminho profícuo para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas seria introduzir o trabalho sistematizado com conflitos no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que, apesar de bastante difundida em todo o mundo, a maioria das propostas de resolução de conflitos, tal como sinalizou Schinitman (2000), utiliza arbitragens, mediações, negociações e terapias, baseando-se em modelos tradicionais que parecem atuar mais sobre objetivos específicos e práticos e pautarem-se em pressupostos dicotômicos de ganhar e perder nas resoluções.

Em outra direção, surgem novos paradigmas em resolução de conflitos que, com base na comunicação e em práticas discursivas e simbólicas, promovem diálogos transformativos. Tais propostas rechaçam a idéia de que em um conflito sempre há ganhadores e perdedores e defendem a construção de interesses comuns e uma co-participação responsável. Incrementando o diálogo e a participação coletiva em decisões e acordos participativos, permitem aumentar a compreensão, o respeito e a construção de ações coordenadas que considerem as diferenças.

Entendemos que uma das formas de se trabalhar a convivência democrática pressupõe o emprego de técnicas de resolução de conflitos no cotidiano das escolas, principalmente se os conflitos em questão apresentarem características éticas que solicitem aos sujeitos considerar ao mesmo tempo os aspectos cognitivos e afetivos que caracterizam os raciocínios humanos.

Para justificar tais princípios nos pautamos em idéias como as de Moreno Marimón (2000), quando afirma que: *os suicídios, os crimes e agressões não têm como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão freqüentemente associados a uma incapacidade de resolver os problemas interpessoais e sociais de uma maneira inteligente*. A autora nos leva a refletir sobre o fato de que os conteúdos curriculares tradicionais servem para "passar de ano", ingressar na universidade, etc., mas não nos auxiliam a enfrentar os males de nossa sociedade ou os conflitos de natureza ética que vivenciamos no cotidiano.

Se recorrermos à epígrafe utilizada acima, onde Montagu afirma que nenhum ser humano torna-se agressivo ou hostil sem aprendê-lo, temos que admitir que, se vivemos momentos de intensa violência, em algum momento da história tal violência foi, por nós, construída, aprendida. As relações e conflitos interpessoais do cotidiano, com os sentimentos, pensamentos e emoções que lhes são inerentes, exigem de nós autoconhecimento e um processo de aprendizagem para que possamos enfrentá-los adequadamente.

Apesar de os conflitos acontecerem continuamente em nossas vidas, nossa sociedade parece vê-los sempre de forma negativa e/ou destrutiva. Diante de um conflito vivido, por exemplo, entre dois irmãos, ou entre duas irmãs, a conduta do pai ou da mãe, normalmente, contempla a

idéia de que extingui-lo é a melhor forma de resolvê-lo. Neste sentido, é comum argumentarem que o melhor é que façam 'as pazes' e voltem a ser amigos/as, como eram antes do início da situação conflitiva. Em suma, o conflito é visto como algo desnecessário, que viola as normas sociais e que, portanto, deve ser evitado.

Em outro sentido, Johnson e Johnson (1995) afirmam que: *"o que determina que os conflitos sejam destrutivos ou construtivos não é sua existência, mas sim a forma como são tratados"*. Para estes autores, as escolas que desprezam os conflitos os tratam de forma destrutiva e aquelas que os valorizam os tratam de forma construtiva. Assim, os conflitos tratados construtivamente podem trazer resultados positivos, melhorando o desempenho, o raciocínio e a resolução de problemas.

Estamos de acordo com estes autores e acreditamos que uma escola de qualidade deve transformar os conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos e alunas enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais. Sentimo-nos encorajados a investir na reorganização curricular da escola, para que seja um lugar onde, de forma transversal, se trabalhem os conflitos vividos no cotidiano.

Resumindo, com este tipo de proposta educacional, a escola entende que, da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. Trabalhando desta maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

As assembléias escolares e o convívio democrático

As assembléias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que

os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar (Puig, 2000).

Além de ser um espaço para a elaboração e *re*-elaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas.

De acordo com Araújo (2004), o trabalho com assembleias escolares complementa a perspectiva que acabamos de discutir de novos paradigmas em resolução de conflitos, pois permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo e das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, que se chegue ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidentemente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e relações coletivas.

Diferentemente de outros modelos de resolução de conflitos, as assembleias não buscam mediá-los no pressuposto de que existe o certo e o errado e que deve haver uma pessoa munida de autoridade institucional com responsabilidade para julgar e decidir sobre problemas, estabelecer recompensas e sanções ou mesmo de obrigar as partes envolvidas a chegarem a um consenso. O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam. Com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso e acordo, e sim, o de explicitar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo.

Em um espaço de assembléia, ao se dialogar sobre um conflito, é garantido a todos os membros que dela participam a igualdade de direitos de expressar seus pensamentos, desejos e formas de ação, ao mesmo tempo que é garantido a cada um de seus membros o direito à diferença de pensamentos, desejos e formas de ação. Pelo diálogo, mediado pelo grupo, na assembléia, as alternativas de solução ou de enfrentamento de um problema são compartilhadas e as diferenças vão sendo explicitadas e trabalhadas pelo grupo regularmente, durante um longo processo de tempo.

Por fim, finalizando esta discussão, de acordo com Araújo (2004), três tipos de assembléias contribuem para melhorar o convívio dentro da escola: a) as assembléias de classe, que tratam de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula; b) as assembléias de escola, cuja responsabilidade é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos; c) e as assembléias docentes, que têm como objetivo regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Quando instituídas na escola, essas três formas de assembléias se complementam em processos contínuos de retroalimentação que ajudam na construção de uma nova realidade educativa.

Nota:

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ÉTICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Escola, democracia e cidadania

Lúcia Helena Lodi¹
Ulisses F. Araújo²

Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola.

Para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos, são necessários pelo menos dois fatores: 1) que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo é o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções. Tal premissa está de acordo com a visão de que os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes. Enfim, a promoção de uma educação em valores deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções (e dos sentimentos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

A melhor forma de ensiná-los, portanto, é fazendo com que sejam alvo de reflexões e de vivências. Mais do que os discursos, são a prática, o exemplo, a convivência e a reflexão, em situações reais, que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes. E, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto. Daí a necessidade de os adultos reverem o ambiente escolar e o convívio social que ali se expressa, a partir das próprias relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos.

Além disso, é necessário considerar o acolhimento dos estudantes – de suas diferenças, potencialidades e dificuldades – e o papel reservado a eles e a elas na instituição. O cuidado e a atenção com suas questões e problemáticas de vida precisam concretizar o respeito mútuo, o diálogo, a justiça e a solidariedade que queremos ensinar. Caso contrário, não estaremos dando nenhuma razão plausível para que os estudantes os aprendam e os pratiquem.

Por fim, é necessário introduzir tais conteúdos e preocupações como temas transversais, que perpassam o universo dos conteúdos trabalhados nas escolas, de forma que seus princípios estejam presentes nas ações cotidianas levadas a cabo nas salas de aula e nos demais espaços e tempos das instituições escolares.

No livro *Educação: um tesouro a descobrir*³, destacam-se algumas idéias que ajudam a compreender o papel da escola na construção da democracia e da cidadania, à luz do que foi discutido até aqui. Por exemplo:

➤ Escolas em que são respeitados claramente princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo e em que os alunos e as alunas se apropriam de canais de participação na vida escolar e são incentivados pelos educadores a fazê-lo são aquelas em que se cria um espaço democrático, do qual emergem as características de uma cidadania plena.

- Os educadores devem sempre estar atentos à coerência entre o discurso e a ação: respeitar para ser respeitado, assumir e cumprir suas responsabilidades, como forma de ensinar aos estudantes a importância da responsabilidade.

- A participação dos estudantes na escola e na comunidade ajuda a formar seu caráter como cidadão e como cidadã. Em particular, a participação dos diferentes atores da comunidade educativa nas tomadas de decisão é uma prática cívica – uma atuação no espaço público democrático – que possibilita um conhecimento prático dos processos que caracterizam a vida cívica e política na comunidade. A participação nas decisões vai de simples contribuições à manutenção e à organização do espaço, por exemplo, possível desde a mais tenra idade, até a participação em decisões gerenciais e acadêmicas, por meio dos Conselhos de Escola e das Assembléias Escolares.

- A disposição para a mudança e para a transformação da escola (incluindo formação de docentes, trabalho com os estudantes, participação dos demais funcionários e articulação com a comunidade) potencializa sua capacidade de atuação e fortalece todo o trabalho educativo escolar. A escola tem mais força para atingir suas metas educativas com os estudantes, o que reforça a própria instituição e produz um efeito cumulativo, proporcionando transformações cada vez mais profundas e duradouras.

O PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA

O *Programa Ética e Cidadania* deve ser visto como um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares.

Dessa forma, o trabalho com ética e cidadania nas escolas pressupõe intervenções focando quatro grandes eixos, ou módulos, independentes, mas com nítida inter-relação entre eles: Ética; Convivência democrática; Direitos Humanos; e Inclusão Social.

Os objetivos de trabalho para cada um desses eixos, ou módulos, são:

- **Ética** - levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os valores e seus fundamentos. Trata-se de gerar ações, reflexões e discussões sobre o significado desses valores e a sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o mundo.

- **Convivência democrática** - voltado para trabalhar a construção de relações interpessoais mais democráticas dentro da escola, tem o objetivo explícito de introduzir o trabalho com assembléias escolares e com resolução de conflitos. Possibilita também outros tipos de ações envolvendo o convívio democrático, como os grêmios, e aproximações da escola com a comunidade.

- **Direitos Humanos** - o trabalho sobre a temática dos direitos humanos tem vários objetivos, interligados entre si. A construção de valores socialmente desejáveis é um primeiro objetivo, daí o trabalho voltado para o conhecimento e desenvolvimento de experiências educativas focando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um segundo objetivo é o desenvolvimento de projetos voltados para a própria comunidade em que a escola está inserida sobre alguns dados relativos ao respeito aos direitos humanos e aos direitos de crianças e adolescentes.

- **Inclusão social** - a construção de escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é o quarto eixo de preocupações. Nesse sentido, o trabalho com as diversas formas de deficiências e com as exclusões geradas pelas diferenças social, econômica, psíquica, física, cultural e ideológica serão foco de abordagem neste programa.

Vale a pena salientar, também, que toda a estrutura do projeto está voltada para a formação docente e para o fortalecimento de ações que dêem apoio ao protagonismo de alunos e de alunas na construção da ética e da cidadania. Assim, o material produzido focará a formação e apoio a um grupo de docentes que se disponham a desenvolver em suas unidades escolares

projetos que levem à constituição de um fórum permanente de ética e de cidadania, ancorado nos quatro eixos citados.

O Fórum Escolar de Ética e de Cidadania

A base de sustentação do programa é a organização e funcionamento em cada escola participante do **Fórum Escolar de Ética e de Cidadania**. Esse *fórum* tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade escolar que se disponham a atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de ética e de cidadania no convívio escolar.

Sua composição é a mais aberta possível, pela própria característica de um fórum. Como base mínima de organização, no entanto, sugerimos que dele participem representantes docentes, discentes, de servidores, da direção e das famílias da comunidade. De acordo com a realidade da escola, podem ser convidados líderes comunitários e representantes da comunidade, como comerciantes e moradores.

Dentre as possíveis atribuições do *fórum*, destacamos:

1) Definição de sua política geral de funcionamento, organização e mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar; 2) Preparação dos recursos materiais para o desenvolvimento dos projetos; 3) Formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações; 4) Avaliação permanente das ações em desenvolvimento.

Além disso, o fórum deve criar as condições que viabilizem a qualidade das ações e o envolvimento do maior número possível de docentes e de estudantes no seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode atuar:

➤ Junto à direção da escola para garantir os espaços e tempos necessários ao desenvolvimento dos projetos;

- Buscando garantir recursos que permitam a aquisição de material bibliográfico, videográfico e assinatura de jornais e revistas;
- Interagindo com especialistas em educação/pesquisadores, que possam contribuir com o melhor desenvolvimento das ações planejadas;
- Articulando parcerias com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais (ONGs) que possam apoiar as ações do projeto e a criação de propostas que promovam seu enriquecimento.

Se os objetivos acima são os ideais para a participação no *Programa Ética e Cidadania*, consideramos que a organização do *fórum* na comunidade escolar pode ocorrer de maneira mais simples, de acordo com a realidade de escolas menores ou que tenham poucos profissionais interessados na sua implantação. Dessa forma, um pequeno grupo de professores pode se reunir e começar a desenvolver os projetos e atividades propostos nos materiais e recursos didáticos enviados à escola, dando início ao trabalho de forma a conseguir, no transcorrer do tempo, a adesão de outros colegas e de outros segmentos da comunidade escolar.

A participação da escola no *Programa Ética e Cidadania* ocorre por adesão voluntária das próprias escolas. A primeira providência, caso sua escola não tenha recebido o material pedagógico do programa, é solicitá-lo à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, no endereço: Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 4º Andar - Sala 425; ou fazer o “download” pela internet no site: www.mec.gov.br/seb.

De posse desse material, o próximo passo consiste na criação formal do **Fórum Escolar de Ética e de Cidadania** na sua escola, que será a entidade responsável pela organização e pelo funcionamento do programa.

Definido o coordenador do fórum na escola, o próximo procedimento é a inscrição junto à Secretaria do *Programa Ética e Cidadania* no Ministério da Educação. Tal inscrição pode ser feita diretamente no *site* ou enviando por correio a ficha de inscrição que acompanha o material pedagógico inicial. A partir dessa iniciativa, a escola passa a pertencer oficialmente ao programa, habilitando-se a receber todas as informações, materiais e recursos didáticos que forem disponibilizados durante seu desenvolvimento.

Notas:

¹ Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio – Ministério da Educação.

² Professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste). Consultor desta série.

³ Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1999.

Presidência da República

Ministério da Educação - MEC

Secretaria de Educação a Distância - SEED

TV ESCOLA SALTO/PARA O FUTURO

Diretoria do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância

Coordenação Geral de Produção e Programação

Coordenação Geral de Capacitação

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Coordenadora de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Ulisses F. Araújo

Email: salto@tvebrasil.com.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar. Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Outubro 2006