



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

A EDUCAÇÃO EM VALORES NO CURRÍCULO ESCOLAR

THE EDUCATION IN VALUES IN THE SCHOOL CURRICULUM

Branca Jurema Ponce

Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

e-mail: tresponces@uol.com.br



Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Resumo

O objetivo do trabalho é retomar a educação em valores no âmbito dos debates sobre o currículo escolar. A temática da constituição do sujeito moral não é alheia à escola desde a sua origem na Modernidade, mas tem sido reduzida ao processo de disciplinamento do indivíduo em moldes pré-definidos. A partir da reflexão sobre os formatos que a educação moral tem assumido no currículo escolar, busca-se ampliar a sua compreensão conceitual e propor alternativas que superem a prescrição moralista. A essa concepção denomina-se educação em valores, que tem uma história mais recente na educação escolar. O artigo retoma esse conceito, situa-o no âmbito da ética e no currículo escolar, e aponta a necessidade de, na sua prática, ele constituir-se em um trabalho coletivo.

Palavras chave: currículo; educação em valores; escola.

Abstract

The aim of this article is to review the concept of “education in values” related to the school curriculum debates. The theme of the constitution of the moral subject is not exempt from the school since its origin in the Modernity, however it has been reduced to the regulating process of the individual in pre-defined framework. From the reflection on the formats that the moral education has assumed in the school curriculum, its conceptual comprehension is sought and alternatives are proposed in order to overcome the moralist prescription. This conception is called education in values, which has a recent history in school education. The article reviews this concept, its ethics scope, its place in school curriculum, and points to the importance of it being part of the collective work.

Key words: curriculum; education in values; school.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é retomar a temática da educação em valores no âmbito dos debates sobre o currículo escolar. Seja pelo desgaste do tema, pela presença de novas tendências epistemológicas na teoria e na prática curriculares, pela valorização maior no processo educativo do seu caráter instrucional, ou ainda, por uma interpretação redutora do tema; o problema é que podemos perceber que a educação em valores tem sido negligenciada, diluída ou reduzida, neste caso, a outros temas/problemas escolares, como por exemplo, o da disciplina.

A temática da constituição do sujeito moral não é alheia à escola desde a sua origem. Nas raízes modernas da instituição há uma preocupação com a educação moral, que pode ser observada também em outros momentos de sua história, o que nos possibilita afirmar que a escola que temos hoje, desde o seu nascimento, teve a intenção de conter em seu currículo um caráter moralizante.

Não há, portanto, uma ausência da temática no processo escolar, mas antes e quase sempre uma compreensão limitada do seu caráter. A formação moral tem sido reduzida ao processo de disciplinamento do indivíduo em moldes pré-definidos. Neste sentido, ela apresenta-se como um dos elementos de manutenção do *statu quo*.

Buscamos refletir alternativas de educação moral que ampliem a sua compreensão e, para tanto, exploramos os conceitos de costume, valor, moral e ética relacionando-os com o currículo escolar. Consideramos que a educação em valores esteja no âmbito da educação moral, nos limites do *dever fazer*, mas que o ultrapasse na medida em que responde também pela projeção em relação à vida futura: que mundo e que ser humano queremos ter daqui para frente?

Buscar a educação em valores, superando a prescrição moralista, situando-a no nível da ética, é preocupação recente na história da educação escolar e merece o nosso olhar cuidadoso. Como inserir esta frente educativa no currículo da escola atual sem repetir velhas fórmulas? Quem, na escola, deve responsabilizar-se pelas questões éticas?

A educação moral no currículo escolar

A pauta educacional medieval foi reformulada, de modo especial, a partir do século XVI. As características básicas da escola que temos foram forjadas nesse momento em que se

preparava o mundo Moderno e o nascimento dos futuros Estados Nacionais. “Ao identificar um possível vínculo entre escolarização e regulação social, comecei também a compreender como a escolarização se articulava com o capitalismo inicial dos séculos XVI e XVII.” (HAMILTON, 1992, p.19)

A divisão dos alunos em classes, a preocupação com os conteúdos e com os métodos pedagógicos, a submissão do processo ensino-aprendizagem ao controle, o sentido de currículo ligado a uma seqüência determinada de conteúdos e a ampliação da escola são inovações que vão sendo introduzidas na educação a partir desse período. Desde então, a escola teve entre seus objetivos, a educação moral.

Referindo-se ao projeto *moderno* de educação, Sacristán (1999) afirma: “...o indivíduo produto da educação, segundo o legado moderno, seria o ser culto, o bom cidadão, com a personalidade adequadamente formada, e o bom trabalhador” (p.148).

Escolarizar envolvia instruir, moralizar e preparar os indivíduos para o trabalho, de modo a favorecer a construção e a consolidação do novo modelo de sociedade. O indivíduo educado seria culto, construído a partir da incorporação do conteúdo do conhecimento legitimado pelas autoridades constituídas; preparado para participação nas atividades produtivas e com uma formação moral que o tornasse, nessa concepção, um bom cidadão, dócil e com a personalidade adequadamente formada. Este último objetivo revela as preocupações com o desenvolvimento da disciplina pessoal e com a sua socialização dentro de um conjunto de referências do modelo.

No interior de um sistema que começava a se organizar econômica e socialmente, que inovava por meio de uma nova estruturação e propunha outra forma de discriminar socialmente; nascia a escola que, com um discurso universalizante, refletia, desde o seu início, a sua afinidade com práticas segregadoras. A moralização era apregoada para todos, mas as normas disciplinares foram aplicadas com maior rigidez aos mais pobres. Referindo-se a esse período e a colégios-residenciais fundados por benfeitores e destinados a estudantes pagantes e a escolares desprovidos de recursos, David Hamilton afirma que os alunos que custeavam seus estudos “estavam menos sujeitos à disciplina que, formalmente, se aplicava apenas aos escolares ‘pobres’” (1992, p. 38).

Escolarizar envolvia instruir e moralizar, mas - no caso das camadas mais favorecidas - a ênfase no currículo se dava na instrução e - no das menos favorecidas - o disciplinamento, compreendido como educação moral, era o aspecto mais enfatizado.

A educação moral no currículo escolar brasileiro

Jinzenji e Gouvêa (2006, p.125-126), analisando o processo de escolarização brasileira do século XIX, afirmam que “o caráter fundamental do ensino destinado às camadas pobres da sociedade pautava-se na compreensão de que o papel da escola não se limitaria a instruir, mas consistiria também e, principalmente, em educar”. O acesso às primeiras letras deveria ser acompanhado da formação dos hábitos e do caráter desse segmento da população. Essa formação tinha como modelo de homem o do gênero masculino, branco, europeu, das camadas dominantes.

Em contrapartida, para as classes mais favorecidas, o essencial, também em nosso caso brasileiro, era garantir a instrução.

Nesse projeto educativo, as crianças deveriam receber, desde o berço, uma educação moral no seio de suas famílias e àquelas cujas famílias eram consideradas incapazes de fazê-lo – diante do modelo proposto - seria dada a oportunidade, por meio da escola, de superarem os vícios adquiridos. Daí a necessidade de oferecer a essas crianças um reforço na sua formação moral. A consequência na organização do currículo escolar era fazer constar, para esse segmento da população, um mínimo de instrução e reforçar o processo de moralização como apreensão de dogmas, formação de comportamentos e aquisição de elementos que possibilitassem a superação da irracionalidade a que estariam submetidas no seio da família.

Tanto para as camadas mais pobres quanto para as mais enriquecidas, de modo diferenciado, a educação moral sempre foi um forte componente da escola brasileira nesse modelo e, para dar-lhe suporte, os professores deveriam ser talhados para a sua função nos moldes esperados. “Um dos pilares da educação moral, a força do exemplo do professor, significava que este deveria ser um indivíduo virtuoso, de moral ilibada. Assim,(...) se exigia para a contratação de professores a apresentação de atestados de batismo e de boa conduta, encaminhados pelas autoridades do município (delegados, párocos, juízes)...” (JINZENJI; GOUVÊA, 2006, p.126)

A formação moral era parte da formação do(a) professor(a), neste caso entendida como a devida incorporação de normas e valores hegemônicos a serem transmitidos pela conduta exemplar.

No Brasil, a educação moral, só se traduzirá em disciplina escolar no ensino formal brasileiro no final da década de 1960. O decreto-lei 869 (12/06/1969) inclui, com variadas denominações, disciplinas obrigatórias de natureza moral em todos os níveis e modalidades de ensino: “Educação Moral e Cívica (EMC)”, “Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)”, etc. Os militares no poder exigiam da escola a formação de uma população afinada com os seus ideais de controle social, político e econômico.

Essas disciplinas estiveram no currículo das escolas com um caráter disciplinatório e doutrinário. Os professores responsáveis por elas, para serem contratados, deveriam apresentar, além dos diplomas legais para o exercício da profissão, atestado de antecedentes políticos e criminais, que deveria ser renovado na polícia federal e apresentado na escola a cada ano.

Ainda que revogado apenas em 14/06/1996 pela lei n.º 8.663, o decreto-lei 869 era objeto de transgressões desde os anos 1980. O desgaste do modelo, que se traduzia em desobediência civil, levava a dois tipos de ações de resistência: à alteração substantiva do caráter das disciplinas propostas mantendo-as formalmente no currículo e/ou à sua supressão da grade curricular por decisões locais.

Não ter legalmente no currículo escolar a presença da educação moral, o que só tornou-se realidade com a lei n.º 8.663, consolidava o sentimento de que mais um passo estava sendo dado na direção da democratização do país. Vislumbrava-se a possibilidade da construção de uma escola mais pensante e atuante na vida coletiva da Nação. Aquele ensino de moral, com pretensões a lições de civismo, nada tinha a ver com a construção da autonomia e com a formação da cidadania.

A experiência de ter em seu currículo uma educação moral baseada em valores absolutos, inflexíveis e indiscutíveis, transmitidos como normas autoritárias a serem seguidas, marcou a escola produzindo uma radicalização indesejada. A discussão sobre valores passou a ser identificada com a experiência vivida e abordá-la significava um retrocesso. Os educadores que desejavam uma escola democrática eram refratários às discussões sobre valores. Por um bom tempo, essa questão não teve lugar próprio na instituição escolar. O conteúdo moral, naquele momento, torna-se parte não declarada das discussões de caráter político.

Em contraposição à vivência anterior, perigosamente, os valores morais passam a ser considerados relativos e particulares. As questões sobre eles recolhem-se para a vida privada; da vida pública, discute-se o caráter social e político.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país e por movimentos populares que fizeram crescer as discussões políticas e as reivindicações sociais. As lutas por escolas mais democráticas, pelo atendimento mais amplo à saúde da população, por creches, por saneamento básico, florescem no contexto social.

A escola pública, de modo especial a do ensino fundamental, ampliou o seu espectro de atendimento à população. Essa transformação quantitativa gerou uma alteração em seu perfil, tornando a sua ação mais complexa. Ela abrigará, a partir de então, uma maior diversidade sócio-cultural e econômica e terá que lidar não apenas com as suas carências institucionais, mas, também, com as de seus novos alunos e famílias.

As classes médias e altas, em um movimento contrário, começam, então, a retirar os seus filhos das escolas públicas, protegendo-os desse novo perfil assumido pela instituição. A voz do senso comum, imediatamente, afirmou equivocadamente a queda da qualidade da escola pública, que do ponto de vista democrático qualificava-se ao ampliar as suas vagas, ainda que tivesse um longo caminho a percorrer no seu aperfeiçoamento.

Na década de 1990, vemos crescer a hegemonia do capital financeiro, que se impôs por meio de propostas neoliberais e aprofundou o fenômeno da globalização. Na ordem mundial, essas propostas vieram como respostas ao crescimento dos partidos de esquerda e à Guerra Fria e, no Brasil, de modo específico, elas enfrentaram o avanço dos movimentos populares que ameaçavam a ordem burguesa.

No bojo dessas propostas encontram-se as que geram impactos na educação escolar. A escola pública, que havia iniciado o seu processo de democratização e tornado a sua prática mais complexa, foi abandonada pela ação de uma nova política econômica, que lhe negou investimentos na qualidade de atendimento e na melhoria da formação e das condições de trabalho dos seus professores. O processo de privatização gera o descaso com os espaços públicos e alcança as escolas públicas em um momento crucial; elas estavam aprendendo a lidar com alunos diferentes daqueles a que estavam acostumadas. Eles vinham em grande número e traziam para dentro dos muros da escola uma cultura própria, gerando processos desafiantes, que rompiam com o modelo conservador de escola, de alunos e de professores.

No quadro social mais amplo, o fenômeno da internacionalização do capital trouxe como consequência de suas ações “a fragmentação e a dispersão da produção econômica (incidindo diretamente sobre a classe trabalhadora, que perde seus referenciais de identidade, de organização e de luta), (...) a rotatividade extrema da mão-de-obra, os produtos descartáveis (com o fim das idéias de durabilidade, qualidade e estocagem), a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias e o desemprego estrutural...” (CHAUÍ, 2006, p.318).

Do ponto de vista ético e de comportamento social, a nova ordem socioeconômica estimula o individualismo, que vai a limites extremos, gerando instabilidade constante e agressividade. A vida coletiva e a cooperação deixam de ser valorizados, cedendo lugar à competição desenfreada e à luta individual, seja ela pela sobrevivência ou pelo sucesso a qualquer custo.

Concomitantemente, a naturalização do processo e o endeusamento do efêmero¹, afirmam, por oposição, uma busca equivocada por valores morais conservadores, estáveis, que aprofundam o gosto pelo íntimo, individual e privado.

Temos aí uma articulação nova de valores - mas não inovadora! - que coloca irmanados um individualismo exacerbado e um anseio desenfreado pela segurança e estabilidade ligado a uma moral conservadora, que é buscada na vida privada como antídoto a vida pública. Nesta, o que vale é a competição e o sucesso somado a um relativismo total de princípios básicos ligados à valorização da vida.

Nesse contexto, as ideologias e as religiões fundamentalistas têm terreno fértil e acenam com propostas estabilizantes, promessas de salvação e missões coletivas vivenciadas sempre de maneira individualista. O discurso moralista conservador é retomado com caráter de urgência.

Na escola, a discussão sobre a necessidade da educação moral volta à pauta como antídoto à indisciplina e à violência; reduzida, portanto, em sua dimensão e importância. Cobra-se dos professores mais autoridade entendida como mão forte para disciplinar os alunos. “A moral constitui-se em artigo de primeira necessidade” (CORTINA apud SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p.169).

¹ São valorizadas contínuas rupturas. O *phrenetikós*, compreendido no seu verdadeiro sentido (impaciente; exaltado; violento; agitado; delirante; fora de si; atacado de frenesi; convulso) impõe-se na convivência social. Mudanças velozes, sem a percepção dos passos dados, sem o tempo de digeri-las, geram instabilidades permanentes tornando os homens e mulheres “estrangeiros na esfera na qual eles são chamados a viver” (FORQUIN, 1993, p.18).

É possível observar o impacto dessas mudanças na produção acadêmica sobre o tema. A quantidade de publicações sobre o tema “Ética, Moral e Educação” é bem menor na década de 1970 e atingem o seu ponto mais alto entre as décadas de 1980 e 90. Na década de 1980 há predominância dos temas mais ligados aos valores, à cidadania e aos direitos humanos, enquanto na de 1990 há preponderância dos temas morais em detrimento dos anteriores (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

A preocupação com a educação moral, ainda que não da mesma forma nos diferentes períodos, esteve presente no currículo da escola brasileira. Incluída explicitamente na grade curricular ou não, inserida de modo oculto em discussões políticas e sociais, distorcida em seus objetivos e reduzida em sua significação, essa dimensão da educação esteve presente no currículo escolar brasileiro. Na maior parte do tempo, compreendida como disciplinamento do indivíduo, e por breves períodos, vinculada à idéia de construção de valores e de cidadania. Neste caso, nem sempre contemplada na prática curricular.

Como política do governo federal, no final da década de 1990, foram elaborados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que proclamam ter como objetivo auxiliar a escola na construção da autonomia e da cidadania dos alunos. Em 1997 e 1998 o documento torna-se público e coloca na pauta a formação do indivíduo ético. Em sua concepção, a educação moral, a ética, os valores e a pluralidade, devem ser contemplados na formação de um indivíduo pleno.

Apesar de significarem um avanço e possibilitarem a reflexão teórica sobre o tema, os PCN apresentaram dois problemas que impediram, na prática, o aprofundamento da discussão: um diz respeito à própria proposta – não há a previsão da tematização da ética nem na formação do aluno nem na do professor, esse e outros temas formadores, são propostos como transversais à organização disciplinar da escola; e o outro diz respeito à sua relação com a prática educativa: o documento esteve distante da escola para a qual se destinava, tendo um desencontro com ela ou, na melhor das hipóteses, um encontro superficial. Não entraremos no mérito da questão.

O fato é que o grande e necessário passo, da educação moral - como dogmática e moralista - para a educação em valores - fundada na autonomia e na construção da cidadania-, não foi dado na prática escolar. A ética continuou a não ser contemplada, de modo especial e sistemático, na formação de alunos e professores.

Não dar esse passo tem sido um risco na medida em que tem significado em nosso momento histórico um campo aberto para os discursos moralizantes conservadores.

A moral, a ética e a educação: aproximações conceituais

Ao conviver em sociedade, os seres humanos inventam formas de viver a que chamamos *costumes*. Eles são moldados pela organização social e política que decorre da organização da vida produtiva.

A palavra moral vem do latim *mos* (singular) / *moris* (plural). Significa relativo aos costumes. Os indivíduos de cada sociedade comportam-se de maneira diferenciada; diferenciam-se por seus costumes. Nestes manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de *valores*. Valorizar é relacionar-se com o mundo não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação. Uma ação, uma pessoa, um hábito, um objeto, tem valor para nós quando não nos deixa ficar indiferentes diante deles.

Ora, não ser indiferente é fundamental ao exercício da cidadania e não emana de um gesto inato. Refletir e posicionar-se são habilidades que precisam ser adquiridas, são passíveis de aprendizagem. Assim, a educação, inclusive a escolar, está necessariamente implicada na construção de valores.

Do ponto de vista antropológico, nascemos e vivemos no interior do mundo cultural, que é / contém uma rede de significações que nos antecede, de tal forma que os nossos comportamentos, que não são naturais, sofrem uma modelagem imposta por esse mundo. Incorporamos costumes e valores previamente estabelecidos e a eles vamos acrescentar, durante nossas vidas, os que vamos formando por meio de novas informações e reflexões. Somos, portanto, bons imitadores uns dos outros, assim como bons inventores, porque continuamos a criar (a nós e ao próprio mundo) a partir das imitações que fazemos ao incorporarmos costumes e valores vigentes. Numa boa hipótese, não aceitaremos passivamente os valores impostos durante todo o tempo, mas os incorporaremos e refletiremos constantemente sobre a verdade contida neles para revê-los ou reafirmá-los. Os valores são adquiridos e podem ser transformados.

O conjunto das normas, regras e leis, que se sustentam em determinados valores, é o que denominamos *moral*. A moral é o campo em que se encontram as noções de *bem* e *mal*, que define o que *deve ser* buscado e afastado de nossas vidas. A dimensão moral, portanto, está presente no comportamento de todos, individual e coletivamente, e manifesta-se nas

relações humanas. “... a norma moral tem um impressionante caráter imperativo. Os valores se impõem como força normativa e prescritiva, quase que ditando como e quando as ações devem ser conduzidas. Não segui-las dá a sensação de que se está agindo errado, embora os sujeitos mantenham um nível proporcional de liberdade ante a norma” (SEVERINO, 2001, p.92)

A grande questão a ser considerada é a de que o ato moral deve de ser composto não apenas pela obrigação social ou pela obediência às regras, mas também pela escolha do indivíduo que o realiza. Caso isso não ocorra, ele perderá o seu conteúdo fundamental. A adesão ou a rejeição à regra constituem parte essencial da ação moral e pressupõem discernimento para optar. Saber escolher entre o que se considera certo e o que se considera errado, para decidir pela adesão ou transgressão às determinações sociais, é uma aprendizagem necessária. É também um exercício da *autonomia* entendida como uma segurança pessoal construída cotidianamente por meio do aprendizado de um pensar responsável e reflexivo, que pressupõe um repertório cultural constantemente revisto.

A educação em valores

A educação do sujeito moral demanda uma ação socialmente complexa quando fundada na liberdade de pensamento e na responsabilidade. Não se trata apenas de ditar as regras e fazer cumpri-las, trata-se de preservar o espaço para que a regra seja re-pensada: acolhida ou rejeitada, mas sempre objeto de reflexão, cujo princípio é o respeito ao outro.

A construção do discernimento, a busca do indivíduo esclarecido, não se faz de imediato, é – às vezes - produto de toda uma vida e sempre pode ser aprimorada.

Nem a absolutização nem o relativismo de valores são desejáveis. O bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto, não o são em si mesmos nem tampouco podem ser banalizados enquanto referências. Os valores são, sim, relativos a cada momento histórico, mas não são apenas subjetivos / individuais. A autonomia construída deve fundamentá-los em valores universais (princípios), que se renovam historicamente a cada momento. A solidariedade, a justiça e o respeito ao próximo são três desses princípios sem os quais a humanidade estará em risco e com os quais poderá alcançar o máximo de sua dignidade. Não haverá vida humana livre e de qualidade sem a consideração dessa base moral.

Modificar o comportamento humano de indivíduos em formação apenas em sua superficialidade, não é tarefa tão difícil; é, às vezes, árdua, porque supõe impor limites e supervisionar cotidianamente para que não ocorram desvios de rota. Mas o comportamento é apenas o aparente; reafirmá-lo ou alterá-lo para além da sua superficialidade supõe ir aos seus fundamentos, trabalhar e transformar os valores, que se encontram em um terreno mais profundo. Enrijecer regras, engessar comportamentos, disciplinar, não é construir indivíduos éticos. Há que instrumentalizá-los com o aprendizado de um pensar crítico, reflexivo e responsável. Educar em valores é educar na / para a liberdade (FREIRE, 1975), o que significa dizer também, na autonomia e responsabilidade pelos próprios atos.

A educação em valores está, sem dúvida, no domínio da educação moral, nos limites do *dever fazer*, mas a ultrapassa quando se coloca uma projeção em relação ao futuro dos seres humanos. Que mundo queremos construir? Que indivíduos queremos formar? Como tornar a vida cada vez mais digna? A educação em valores ultrapassa o domínio da educação moral e amplia-se para o da ética porque articula-se em torno de um projeto de ser-humano previamente discutido e assumido.

Essa não é uma tarefa isolada e pontual, tampouco uma tarefa para uma instituição apenas. Todas as instituições, especialmente as de caráter público, não poderão se dispensar de contribuir para essa formação. A educação em valores só se viabiliza, de modo mais pleno e amplo, como programa de ações, condutas e estudos em que cada instituição e sujeito envolvido desempenhem a sua tarefa e estejam preparados para ela.

A educação em valores no currículo escolar

A instituição escolar é um espaço privilegiado de construção de cidadania, portanto deve / pode constituir-se em espaço efetivo de exercício de convívio democrático e solidário, aspectos que constituirão o conteúdo da própria educação em valores.

Currículos que privilegiam a cognição e preocupam-se em avaliar conteúdos, estritamente compreendidos, têm constituído a tendência hegemônica entre as propostas curriculares. Redes estaduais, municipais e privadas de ensino têm trabalhado com propostas centralizadas de currículo, com aulas prontas, apostiladas, sequenciadas, fechadas em tempos determinados, que não prevêm a presença dos sujeitos envolvidos na prática educativa, a não ser como executores estritos da prescrição pedagógica. Também não se prevê a necessária transformação da escola em espaço de convívio democrático e solidário, de construção do

debate sobre a vida pública. A construção do sujeito democrático, que vive e preza a democracia como um valor, tem sido apenas um discurso nessas propostas. A meritocracia tem sido o valor de base não explícito que se fomenta entre alunos, professores e gestores. A cultura escolar, que vem assimilando esse valor, precisa tomá-lo para sua reflexão.

A preocupação com a formação moral, nessas propostas, por vezes, aparece no discurso da apresentação do material ou, em outra hipótese, em exercícios de disciplinas diversas que, em exemplos, buscam problematizar alguma questão relativa a valores. Não há um projeto de educação em valores contemplado por essas propostas curriculares.

O conteúdo moral da vida não tem caráter cognitivo (embora possa transformar-se em objeto de cognição), por isso a educação em valores na escola é tarefa complexa que não pode ser pensada como um conteúdo a ser transmitido. “Tanto a língua como os costumes de um povo são tradições públicas, herdadas, transmitidas e cultivadas no próprio convívio social. É evidente que de ambos os campos se derivam estudos sistemáticos, aos quais eventualmente podemos recorrer. No entanto, tanto o uso coloquial da língua como as condutas fundadas em valores não são resultantes de aplicações técnicas de um saber especializado, disponível somente àqueles que a ele se dedicam profissionalmente. (CARVALHO, 2004, p.96)

Não se trata, portanto, apenas de instruir os alunos para a aquisição de uma determinada habilidade nem de levá-los a se apropriarem de um acervo de conhecimentos. Trata-se de instaurar e desenvolver reflexões, e de possibilitar o amadurecimento de ações para que elas não sejam frutos apenas de imediatismos. Isso poderá ser conquistado através de mediações pedagógicas, onde de modo intencional estejam levadas em consideração as subjetividades envolvidas. Também as vivências propriamente ditas poderão auxiliar na construção do sujeito moral, por isso é fundamental que a escola prime por ser, de fato, um espaço de convívio democrático e solidário.

Não basta tematizar a educação em valores em uma disciplina ou correr o risco de dissolvê-la em uma prática de transversalidade. Tampouco faz sentido ter um projeto paralelo ao currículo escolar. A educação em valores ou está implicada, imbricada, indissoluvelmente ligada ao currículo, ou ela não está considerada.

Conceber um currículo com essa preocupação é concebê-lo com as raízes do conhecimento envolvidas nas dos valores, é concebê-lo tendo como objetivo principal a formação humana.

A educação em valores pode viabilizar-se como projeto norteador do currículo. Ela

poderá também constituir-se em um programa de ações, condutas e estudos em que cada um dos envolvidos desempenhe a sua tarefa e esteja preparado para ela. O essencial é que essa preocupação esteja vitalmente implicada no currículo escolar.

A prática pedagógica do programa de educação em valores poderá conter, também, reflexões sobre conteúdos cognitivos temáticos, que subsidiem as discussões e os aprofundamentos das questões éticas; mas, para além deles, terá de contemplar metodologias e vivências que permitam o reconhecimento e o questionamento de valores, assim como a incorporação de novas práticas de viver e conviver.

As palavras de ordem para todo o percurso – da construção à execução do projeto como coletivo - são reflexão e diálogo. Apesar do uso e abuso que tem havido em relação a estas expressões, esvaziando-as de seu significado mais profundo, elas devem ser retomadas na sua significação mais viva.

O projeto ou o programa se concretizarão nas diferentes práticas sociais escolares, não apenas nas salas de aulas. Esse processo, sistemático e planejado, supõe o envolvimento e a formação dos educadores em serviço e visa contemplar a dimensão ética na formação de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, a educação em valores será sempre um esforço coletivo. No caso de uma escola / de uma rede, a sua inserção no currículo e a sua tradução no projeto pedagógico supõem a compreensão de que:

- Os professores, assim como os gestores, são responsáveis por ela;
- A educação em valores pode ser objeto de avaliação escolar entendida como diagnóstica;
- A escola não sendo neutra é regida por valores que devem ser objeto de estudo e reflexão da comunidade escolar;
- A formação permanente dos envolvidos é fundamental;
- Os conteúdos cognitivos da ética são importantes e necessários, mas não suficientes para essa caminhada. A prática social da educação em valores é a principal responsável por manter vivos os princípios defendidos coletivamente;
- O projeto pedagógico construído é coletivo e deve buscar criar um consenso em torno dos princípios éticos fundamentais a serem trabalhados.

A educação em valores no currículo escolar poderá desempenhar um novo papel, deixando no passado o de mantenedora do *statu quo*. Caminhando em direção oposta, a de

tornar-se uma educação no âmbito da ética, contribuindo para a formação de cidadãos solidários e com mais consciência de seu papel no mundo, poderá tornar o próprio currículo mais flexível e integrado a questões vitais à humanidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas In CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.85-105.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica In *Revista Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 3-32.

_____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum In *Revista Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 33-52.

JINZENJI, Mônica Yumi; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850) In *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31. Campinas: Autores Associados, 2006.

PONCE, Branca Jurema. Ética e Educação. *Anais do Encontro de Educadores de São José dos Campos*, Apeoesp, 2007.

PONCE, Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social In MONTEIRO, Aída et al., *Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: Compromisso com a Inclusão Social*. Recife, ENDIPE, 2006, p. 315-325.

_____. Um olhar sobre a ética e o compromisso In *Salto para o futuro: um olhar sobre a escola*. Secretaria de Educação à Distância: Ministério da Educação, Seed, 2000.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles? In VEIGA, Ilma P. A. (org.). *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHIMIZU, Alessandra de Moris; CORDEIRO, Ana Paula; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003 *In Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 31. Campinas: Autores Associados, 2006.

Artigo recebido em 4/11/2009

Aceito para publicação em 1/12/2009

