

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



Monique Maiques de Souza Alves Rezende

**ÉTICA NA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
EM DIREITOS HUMANOS**

Rio de Janeiro

2017

Monique Maiques de Souza Alves Rezende

**ÉTICA NA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM  
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro

2017

## CIP - Catalogação na Publicação

R467 ? Rezende, Monique Maiques De Souza Alves  
ÉTICA NA EDUCAÇÃO: Análise das Diretrizes  
Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos  
/ Monique Maiques De Souza Alves Rezende. -- Rio de  
Janeiro, 2017.  
118 f.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação. 2. Ética. 3. Direitos Humanos. 4.  
Faculdade de Educação. 5. Universidade Federal do  
Rio de Janeiro. I. Sucupira da Costa Lins, Maria  
Judith, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**ÉTICA NA EDUCAÇÃO: Análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos.**"

Mestrando(a): **Monique Maiques de Souza Alves Rezende**

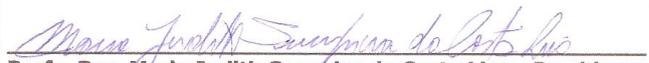
Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**

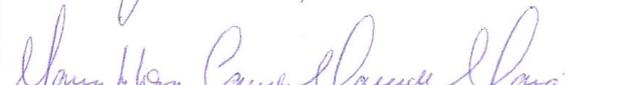
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 26 de junho de 2017.**

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins - Presidente**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Lígia Silva Leite**

Dedico este trabalho à minha família,  
à minha orientadora e aos meus amigos,  
que contribuíram, de algum modo,  
no meu caminho até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Construir o caminho é preciso  
não apenas seguir a estrada  
Dar um significado é tocar a pétala  
mágica presença, pequenina força  
Profª. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins  
(poema no livro Uma Incrível Audácia, 1998)

Primeiramente, preciso agradecer a Deus pela existência, proteção e ensinamentos em minha caminhada.

À minha família pelo longo período de ausência nos momentos em que estava escrevendo esta dissertação. Em especial, agradeço ao meu marido Amilcar, por entender a importância desse momento, que muitas vezes me viu atravessar as madrugadas escrevendo. Ao meu filho Diego, que, mesmo em período de concurso, entendeu que nem em todas as etapas eu poderia estar presente. Ao meu filho Pedro, que embora esteja distante, também contribuiu para a esse trabalho.

Agradeço a todos os que estiveram comigo e que, de uma forma ou de outra, caminharam e contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação como pessoa em eterno desenvolvimento.

À Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, minha orientadora fantástica, com muito carinho, por ter me orientado desde o início da minha formação acadêmica, pelo enorme significado de tudo o que me ensinou e por ter feito de mim uma profissional mais consciente e uma pessoa eticamente melhor. Obrigado pelas discussões nos encontros de pesquisa e fora deles. Além do incentivo, da força e da amizade.

Às Professoras Maria Vitória Campos Mamede Mais e Ana Ivenicki, da Faculdade de Educação da UFRJ, pela forma carinhosa como aceitaram a fazer parte dessa banca e das contribuições e sinalizações relevantes que poderão aprimorar esta dissertação. À Professora Doutora Ligia Leite pela delicadeza e aceitação para fazer parte da minha banca. À Professora Lucia Regina Goulart Vilarinho pela inspiração educacional.

Obrigada aos Professores do PPGE, que muito contribuíram em suas aulas tão marcantes e produtivas. Em especial, à Professora Daniela Patty do Amaral, à Professora Ana Ivenicki e à Professora Maria Vitória pelas maravilhosas aulas. Também em especial à Solange, responsável pelo PPGE, e suas respostas imediatas de minhas dúvidas, inclusive nos finais de semanas e nas madrugadas.

Obrigada a todos do meu Grupo de Pesquisa GPEE, que muito contribuíram nas dificuldades mais remotas. Em especial, à Ana Lidia e à Glaucya pela ajuda e força nas horas mais difíceis. Agradeço a Associação Moral Education (AME) por ter me proporcionado uma ajuda de custo no valor de mil dólares, para a apresentação do meu trabalho acadêmico em Harvard University, USA em dezembro de 2016. Ao Congresso ARIC, pela publicação do meu artigo sobre esta pesquisa.

A todos os meus amigos que conquistei nesse período de 2 anos no Mestrado e alguns no Doutorado, agradeço a consideração e a ajuda.

Aos meus amigos Soró e Cleber, por acreditarem e torcerem sempre por mim. Obrigada por fazerem parte da minha família.

Ao meu Professor de Língua Portuguesa, Gabriel Borges, pela ajuda na leitura, revisão e correção desta dissertação.

À equipe do PNAIC, Luciana, Jefferson, Maria Elisa, Larissa, Gabriela, Zelma, em especial, a Professora Elaine pelo carinho e compreensão no período da minha escrita e na oportunidade de viajar junto com a equipe e participar de congressos que muito contribuíram nessa caminhada.

Aos funcionários do Condomínio Pasteur Palace pela compreensão ao meu momento de dedicação, apoio e amizade. Em especial, Ana Lucia Schelck, Thaís Silva, Dra Andrea Bentes e Ângela Dias Vidal (in memoriam).

Fecho este trabalho, agradecendo a todas as pessoas que colaboraram e cooperaram direta ou indiretamente para a conclusão desta dissertação.

Autonomia é um poder que  
não se conquista sendo de dentro e  
que não se exerce senão no seio da cooperação

J. Piaget

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. **Ética na Educação: Análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

## RESUMO

Esta dissertação analisa o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no que diz respeito a questões de Ética. Para isso, entende-se que a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental dos direitos à educação. Trata-se de um estudo analítico documental, que utiliza a interpretação hermenêutica, segundo a perspectiva da linguagem jurídica contida nos documentos referidos acima. Esta investigação tem a finalidade de entender a proposta do governo para implementar uma Educação ética, cidadã e em Direitos Humanos. Segundo os documentos, a proposta do governo é formar pessoas para exercerem “direitos e responsabilidades” nas atividades democráticas. A partir desta afirmativa surgiu a hipótese: é possível explicitar as propostas desse documento relacionando Ética e Direitos Humanos? O objetivo desta dissertação foi compreender os sentidos dos discursos das políticas contidas nesses documentos concernentes à ética e, a partir deles, apresentar o levantamento do estudo nas áreas que falam sobre o tema. Para essa pesquisa documental, utiliza-se a metodologia de interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur (1977), a qual busca manter o rigor de uma interpretação da linguagem jurídica dos documentos, que não é neutra e nem é uma visão pessoal. Para complementar, utilizamos como fundamentação teórica, filósofos e intelectuais da área que refletiram sobre o assunto, tais como Aristóteles (2009), Piaget (1973), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (2007). Conclui-se que os documentos apresentam as concepções éticas no decorrer do texto, mas não apresentam claramente como essas concepções podem ser desenvolvidas.

**Palavras-chaves:** Ética; Valores; Educação; Direitos Humanos.

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. **Ethics in Education: Analysis of the National Guidelines for Basic Education in Human Rights**. Dissertation (Master in Education). Education University. Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

### ABSTRACT

This dissertation analyzes CNE / CEB Document n° 7/2010 and Resolution n° 4 of July 13, 2010, CNE / CP Document n° 8/2012 and Resolution n° 1 of May 30, 2012, which establish the National Guidelines for Human Rights Education about Ethics issues. For this, it is understood that Human Rights Education is a fundamental part of the rights to education. It is an analytical documentary study, which uses the hermeneutical interpretation, according to the legal language perspective contained in the documents referred to above. This research has the purpose of understanding the government's proposal to implement an ethical, citizen and human rights education. According to the documents, the government's proposal is to educate people to exercise "rights and responsibilities" in democratic activities. From this statement the hypothesis has emerged: is it possible to make explicit the proposals of this document relating Ethics and Human Rights? The purpose of this dissertation was to understand the meanings of the policy discourses contained in these documents concerning ethics and, from them, present the study survey in the related areas. For this documentary research, it was selected the methodology of hermeneutic interpretation of Paul Ricoeur (1977), which seeks to maintain the rigor of an interpretation of the legal language of documents, which is neither neutral nor a personal view. The theoretical foundation was based in the ideas of philosophers who reflected on the subject, such as Aristotle (2009), Piaget (1973), MacIntyre (2001), and Sucupira Lins (2007). We conclude that the documents present ethical concepts throughout the text, but they do not indicate clearly how these concepts can be developed.

Keywords: Ethics; Values; Education; Human Rights.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

**CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**DNCEB – Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Básica**

**DNDH – Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos**

**FURG – Universidade Federal do Rio Grande**

**GPEE – Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**MEC – Ministério da Educação**

**MST – Movimento dos Sem Terra**

**ONU – Organização das Nações Unidas**

**PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**

**PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro**

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

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
1.1 PROBLEMA, OBJETIVO E JUSTIFICATIVA	16
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	25
2.1 ÉTICA E MORAL	28
2.2 DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL	36
2.3 COLABORAÇÃO, COOPERAÇÃO E DEMOCRACIA	43
2.4 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	53
<b>3 CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	56
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO	57
3.2 REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	69
3.3 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	74
3.4 QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA	79
<b>4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ÉTICA EM DEBATES</b>	88
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO EM DIREITOS HUMANOS	93
4.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM D. H. NO BRASIL	98
4.3 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS EM DIREITOS HUMANOS	101
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	105
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	110

## 1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se na introdução o problema a ser trabalhado e a importância desse tema, justificativa e questões norteadoras. Segundo as normas da ABNT da UFRJ (2016), cabe à introdução estabelecer a proposta da pesquisa, situando o leitor na finalidade e objetivos que o trabalho apresenta. Para isso, foi desenvolvido o ponto de vista abordado, dando a esta dissertação a ordem necessária para a sua exposição. Trata-se aqui de uma pesquisa qualitativa de base documental. Esses documentos são explicitados no problema a ser estudado e verifica-se a relevância da pesquisa e os autores fundamentais para as discussões nesse estudo, a hipótese que serve de fio condutor e a metodologia empregada para a análise interpretativa do material coletado.

### 1.1 PROBLEMA, OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O problema analisado nesta dissertação é a Ética contida nos documentos que direcionam uma Educação para os Direitos Humanos. Apresentando a busca referente ao problema discutido aqui e as pesquisas realizadas e publicadas em dissertações e teses da CAPES, do BDTD, da UFRJ e nos Anais da ANPED, até o momento, foi encontrada uma grande lacuna referente ao tema escolhido. São muitas as publicações com os temas *Educação e Direitos Humanos* e poucas as que abordam juntos os temas da *Ética e Educação em Direitos Humanos*. Quando especialmente são levadas em conta as definições de valores, educação cidadã e educação em direitos humanos, a ética e a educação moral aparecem como parte dos trabalhos de pesquisas e não como tema principal. Essas questões serão desenvolvidas no Capítulo 01, a seguir. Posteriormente será apresentado como essa metodologia foi empregada, problema, justificativa e Fundamentação Teórica.

### 1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realização da análise desse estudo documental, optou-se pela metodologia da interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur (1977/2013). Para esse autor, a filosofia fenomenológica traz a intencionalidade e a compreensão do agir dos sujeitos.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida em consonância com as pesquisas coordenadas pela Professora orientadora Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins, realizadas no Grupo de Pesquisa em Ética na Educação (GPÉE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), fazendo parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Ao iniciar o mestrado, optou-se pelos estudos sobre Ética e Direitos Humanos.

Nas análises dos estudos do grupo, constatou-se que, em diferentes momentos da História da humanidade, a preocupação com as questões sobre ética tem se evidenciado (MACINTYRE, 2001), exigindo que algumas medidas e propostas sejam tomadas para sua solução. Esse filósofo observa a *Crise de Valores Morais* na sociedade e considera que este comportamento deriva da *filosofia emotivista*. O referido autor critica esse comportamento e ressalta a necessidade do desenvolvimento *Moral*. MacIntyre (2001) define o *emotivismo* como a atitude que despreza a razão e está calcada em emoções. A partir de suas reflexões e do pensamento filosófico, propõe o exercício das virtudes aristotélicas como prática de vida na sociedade, visando o *bem comum* e com o objetivo de reverter a situação de *crise Moral*. Essas afirmativas serão aprofundadas mais adiante no Capítulo 02.

Na procura referente ao problema desta dissertação e nas pesquisas realizadas e publicadas em dissertações e teses da CAPES, do BDTD, da UFRJ e nos Anais da ANPED, até o momento, nota-se uma enorme lacuna referente às pesquisas sobre o tema escolhido. São muitas as publicações que têm como tema apresentado *Educação em Direitos Humanos* e poucas analisam o tema *Ética e Educação em Direitos Humanos* juntos. Quando especialmente são levadas em conta as definições de valores, educação cidadã e educação em direitos humanos, a ética e a educação moral aparecem eventualmente nos trabalhos de pesquisas e não como tema principal ou problema central.

Essa pesquisa tem como objeto os documentos: Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010; e o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estão publicados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). O ponto fundamental nesses documentos se resume na afirmativa: “a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação” (BRASIL, 2013, p. 515). Observa-se nessa frase a importância que é dada a *Educação em Direitos Humanos* como fundamental para o desenvolvimento da ética e da cidadania.

Nesse contexto, a educação vem sendo considerada como *mediadora* do processo de mudança social para a não violação dos Direitos Humanos, frequentemente violados em nossa sociedade (BRASIL, 2013).

Vale enfatizar que essa pesquisa se constituiu de uma análise documental, que utilizou a interpretação hermenêutica (RICOEUR, 1977) da linguagem jurídica contida no documento e buscou entender a proposta do governo para implementar uma Educação ética, cidadã e em Direitos Humanos. Esse renomado filósofo contemporâneo afirma que: “Na medida em que a hermenêutica é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita” (RICOEUR, 2013, p. 41). Desse modo, o foco está especificamente no que está escrito nos documentos. Por esse motivo, a interpretação metodológica e hermenêutica de Paul Ricoeur (1977/2003) revelou-se de imensa relevância.

No documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013), há dois capítulos em formato de pareceres e resoluções. Um capítulo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, sobre Educação Básica e sua Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, e ainda o Parecer nº 8/2010 sobre Direitos Humanos e sua Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012.

Em ambos os pareceres, a importância e a necessidade do aprendizado da Ética estão citadas. O objetivo dos pareceres é “desenvolver a sensibilidade Ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana” (BRASIL, 2013, p. 523), garantindo a dignidade humana, tornando, assim, esse o objeto da pesquisa. A partir dessa afirmativa, considera-se a hipótese de que as propostas dos citados documentos relacionam Ética e Direitos Humanos, embora isso não esteja explicitado, o que motivou essa pesquisa. A própria utilização da expressão *sensibilidade Ética* leva a questionamentos do por que da impossibilidade desse termo e, em contrapartida, exige da Ética, o discernimento racional, conforme explicam Aristóteles (2009), Piaget (1973), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (1997/2000/2004/2005/2007/2009/2012/2013/2016). A razão é indispensável para o exercício da Ética, embora não seja suficiente.

Os referidos documentos, que estão sendo pesquisados em Direitos Humanos, apresentam como orientação específica: garantir a dignidade do ser humano, visando o respeito pelo outro em suas diferentes culturas e tradições (BRASIL, 2013).

## 1.1 PROBLEMA, OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O problema analisado nessa dissertação é a Ética contida nos documentos que direcionam uma Educação para os Direitos Humanos. Ao apresentar a busca referente ao problema desta dissertação e as pesquisas realizadas e publicadas em dissertações e teses da CAPES, do BDTD, da UFRJ e nos Anais da ANPED, encontra-se uma grande lacuna referente ao tema que escolhido. O problema da aprendizagem da ética tem estado constantemente presente nas discussões de educadores, conforme se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que identificam a questão de ética e orientam como deve ser ensinada na Escola Básica, a partir da LDB Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 2010).

Para dar sentido a esta investigação, parte-se de algumas questões norteadoras estabelecidas: é possível desvincular a Ética da Educação em Direitos Humanos? Nos documentos analisados, a construção de cidadãos comprometidos com a democracia, justiça e paz (princípios fundamentais da ética) aparece como orientação? A quais conceitos de Ética os documentos se referem?

Por isso, o objetivo geral desta dissertação é observar a presença da Ética nos pareceres que estão sendo analisados: Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010; e o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que fazem parte das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013. Para que esse objetivo seja atingido, será estabelecido para o diálogo entre os documentos legais e a fundamentação filosófica. Considera-se nesta pesquisa também a influência das políticas contidas nesses documentos, procurando entender as Diretrizes para direcionar práticas pedagógicas, que serão exercidas nas escolas brasileiras. No entanto, não haverá nenhuma abordagem quanto às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, se faz necessário apresentar quais são os dois objetivos específicos.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar nos dois pareceres os conceitos de ética, educação para a cidadania e direitos humanos, contidos no documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013);
2. Investigar a construção de sentido dos documentos citados, a partir da busca e seleção das palavras-chave: Ética e Direitos Humanos.

Para alcançar esses objetivos, primeiramente, foram selecionados os pareceres e as resoluções em uma análise inicial, embasada nas pesquisas e discussões do Grupo de Pesquisa em Ética na Educação (GPEE). Em seguida, haverá a investigação minuciosa da fortuna crítica composta pelos teóricos e pensadores referentes aos temas: Ética e Direitos Humanos. Diante disso, o foco da pesquisa bibliográfica estará nos trabalhos acadêmicos de outros autores e em determinadas instituições. Para finalmente interpretar os documentos analisados e compreender como a Ética é considerada em cada um deles.

Na procura referente aos trabalhos encontrados ao tema Ética relacionada à Direitos Humanos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica em algumas bibliotecas eletrônicas, quais sejam: o Portal de periódicos da CAPES/MEC, a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, a Biblioteca da ANPED Nacional e a Biblioteca de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Nas buscas, optou-se pelas palavras: Ética, Educação e Direitos Humanos. O período delimitado para o levantamento de dados foram os últimos 10 anos.

A relevância dessa pesquisa se caracteriza pelo fato de haver, na área da Educação, poucas pesquisas sobre o tema Ética relacionada à Direitos Humanos. Nesse sentido, esta dissertação poderá contribuir para a Educação Brasileira, mesmo sendo encontrados em outras áreas do conhecimento.

A pesquisa central está complementada por análises de outros trabalhos publicados nos bancos de dados da CAPES na área da Educação. Sendo assim, esta pesquisa se desenvolve com a proposta de possibilitar ao professor um recurso para futuros estudos, como também é uma contribuição para estimular o ensino/aprendizagem de Virtudes nos alunos. Como resultado de busca, foram encontrados diversos artigos no portal da CAPES/MEC, envolvendo os termos *Educação, Ética e Direitos Humanos*. Na procura dos resultados em *Educação*, apareceram as outras áreas com temas pesquisados, como: Psicologia, Filosofia, Medicina, Enfermagem, Direito, Comunicação e Serviço Social

Na busca pelos termos da *Ética e Direitos Humanos* para a área de educação foram encontradas duas teses e uma dissertação na biblioteca BDTD, além de quatro artigos no Portal de periódicos da CAPES/MEC, que são apresentados abaixo. Os temas acima citados contribuirão para esclarecer as propostas dos documentos das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e na fundamentação na formação de Cidadãos Éticos. A seguir, serão comentados alguns elementos das duas teses e da dissertação encontradas.

Pereira (2012), em sua pesquisa de tese na linha de currículo no PPGE da Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) sobre os Direitos Humanos e a Ética da Vida,

apresentou uma proposta curricular para atuação na Educação Básica. Seu objetivo foi investigar a Ética pensada por Enrique Dussel. Essa pesquisa está embasada na Ética da Libertação, desenvolvida pelo citado autor e é considerada a Ética crítica da vida. Na tese, o autor analisou teoricamente os projetos de escolas selecionadas no concurso Federal do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos. Adotou, como necessária, a reflexão de princípios éticos destacados pelo autor de base, como auxílio às discussões sobre a violência, justiça, racismo e solidariedade. Sua fundamentação teórica foi baseada não somente em Enrique Dussel, mas também em Paulo Freire e Emmanuel Levinas.

Pereira (2012) apresenta como proposta na tese a análise do conteúdo e material universal da Ética desses autores, através do diálogo racional e intersubjetivo de interação linguística, de forma que podem alterar as normas que estabelecem a ética formal. Esse consenso é estabelecido pelo argumento e o acordo das pessoas, que darão validade às normas pretendidas universalmente. Nesse sentido, a discussão e a fundamentação diferem da base teórica não relativista desta dissertação e da análise realizada aqui.

Já Laborde (2013), em sua pesquisa de tese defendida no PPGE da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) na linha de Educação Ambiental, em 2013, sobre Direitos Humanos e a dimensão Ética, analisa as questões políticas de proteção à vida, articulando os Direitos Humanos e Educação ambiental em uma dimensão Ética. A finalidade da tese foi abordar a questão dos refugiados ambientais em conjunto com uma proposta de Educação Ambiental, em uma perspectiva Ética, política e humanitária. A intenção do estudo foi identificar qual o lugar do refugiado na sociedade e qual é a função do Alto Comissariado das Nações Unidas (ONU) na proteção dessas pessoas.

Nesse caso, o autor analisa quais as políticas de ajuda da ONU podem promover uma Educação Ambiental para os refugiados. Para trabalhar as questões pretendidas na tese, o autor utiliza como justificativa uma proposta de autoética. A proposta da autoética é uma linha filosófica baseada em Edgar Morin, cuja intenção é uma ação do sujeito que age sobre a gestão da própria vida, compreendendo o fenômeno global de sustentabilidade.

As duas teses analisadas aqui contemplam realmente os temas *Ética e Direitos Humanos*, no entanto se diferenciam nas abordagens realizadas sobre Currículo e Educação Ambiental. Observa-se principalmente que dois trabalhos analisam explicitamente as questões éticas em Direitos Humanos e seus estudos, apresentam perspectivas relativistas de Ética e, nesse caso, se distanciam da linha de Ética aristotélica, escolhida como fundamentação para esta dissertação.

Na procura de mais elementos nessa investigação, foram encontrados quatro artigos na Biblioteca da CAPES/MEC, na área de Educação, abordando juntos os temas Ética e Direitos Humanos.

No primeiro artigo analisado, Andreola (2010) propõe um estudo de interpretação pedagógica da Lei 9394/96 (LDB), focando o Estado de Direito do cidadão nas escolas itinerantes do Movimento dos Sem Terra (MST). Esse artigo desenvolve uma reflexão da Lei citada acima e sua orientação para as práticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos e educação democrática. Essa reflexão pretende evidenciar as contradições entre o senso comum e as orientações pedagógicas para efetivar um projeto político pedagógico, direcionadas para a noção de justiça, orientadas pelos documentos oficiais do Estado democrático de direito como proposta de ensino. Não há referência aos documentos legais selecionados para análise desta dissertação.

Já Hahn (2012), no segundo artigo aqui analisado, apresenta o cenário atual da sociedade brasileira e a sua abordagem histórica e filosófica, apresentando os dilemas para a reflexão Ética Universal e Intercultural como referencial crítico em Direitos Humanos. O autor considera, assim, a necessidade da compreensão das orientações sobre ética para trabalhar os Direitos Humanos em uma perspectiva universal. Para esse autor, existem valores que são considerados universais e outros advindos da cultura local. Em sua proposta, o autor apresenta a reconstrução das políticas interculturais e Éticas que se inclua nessas diversidades culturais. Para analisar as questões apresentadas acima, inicialmente, o autor apresenta o cenário e os desafios contemporâneos marcados pelas grandes perplexidades e contradições sociais. Em seguida, o autor aborda as origens históricas e filosóficas dos Direitos Humanos; e, por último, propõe uma concepção filosófica voltada para uma Ética intercultural como referencial crítico das propostas para os Direitos Humanos. Assim como no caso anterior, também não há nesse artigo nenhuma preocupação com os documentos propostos como objeto desta dissertação.

No terceiro artigo, Franklin (2009) apresenta as reflexões sobre as dificuldades e desafios da Educação para os Direitos Humanos, principalmente nos princípios de universalidade e o papel da Filosofia Ética para a cidadania. Os aspectos fundamentais para essa concepção são: os princípios de universalidade e os conceitos filosóficos em Direitos Humanos e a Ética para a cidadania. Apresenta também algumas concepções necessárias para a convivência ética de forma pacífica, voltada para a cidadania e conquistando um novo conceito de humanidade. Nesse sentido, o autor apresenta uma reflexão sobre os modos de pensamento, a partir do que é universal e individual, sempre voltados para a diversidade. Do

mesmo modo, não foram encontrados nesse artigo comentários sobre os documentos selecionados aqui.

No quarto artigo, Araújo (2008) apresenta as discussões e os resultados parciais de uma pesquisa longitudinal desenvolvida em quatro anos de investigação em uma escola de Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi investigar os trabalhos com projetos que utilizaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência de instrumento para articular a formação Ética dos estudantes. O resultado do trabalho realizado na escola demonstrou que esse caminho pode levar a uma maior consciência Ética e sócio-política de seus estudantes. Ainda que a Declaração dos Direitos Humanos da ONU tenha servido de base para esse artigo, observa-se que não foram incluídos os pareceres e resoluções, que são objetos deste trabalho.

Os quatro artigos encontrados na pesquisa da CAPES/MEC, embora apresentem os temas mencionados nesta dissertação, se distanciam inteiramente desta pesquisa pela fundamentação teórica, pelos documentos e, além disso, pelos objetivos que são bastantes diferentes dos pretendidos neste trabalho.

**Tabela 1 – Levantamento quantitativo de artigos, teses e dissertações: Ética e Direitos Humanos.**

<b>Trabalhos acadêmicos nas áreas de Ética e Direitos Humanos numa perspectiva Ética em Direitos Humanos</b>	
<b>Fonte do trabalho</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>
Portal de periódicos CAPES/MEC - artigos	DH: 06 – DH/Ética: 04 – Ética: 18 = 28
Anais da ANPED Nacional - artigos	DH: 04 – DH/Ética: 00 – Ética: 15 = 19
Biblioteca PPGE/UFRJ – teses e dissertações	DH: 00 – DH/Ética: 00 – Ética: 14 = 14
Biblioteca do BDTD – teses e dissertações	DH: 07 – DH/Ética: 03 – Ética: 09 = 19
Total	DH: 17 – DH/Ética: 07 – Ética: 56 = 80

Fonte: Portal de periódicos da CAPES/MEC, Biblioteca Eletrônica, trabalhos apresentados nos Anais da ANPED, na Biblioteca do PPGE/UFRJ e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos dez anos.

Como se observa no quadro acima de levantamento quantitativo nos bancos de dados, foram encontrados no total dezessete trabalhos que abordaram especificamente os Direitos Humanos, cinquenta e seis na abordagem da Ética e somente sete que trabalharam os temas Direitos Humanos e Ética em conjunto. No Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ nenhum trabalho foi encontrado sobre os Direitos Humanos. Dos cinquenta e seis trabalhos encontrados sobre o tema Ética, somente quatorze pesquisas foram encontradas nesse Programa nos últimos dez anos. Portanto, essa dissertação preencherá a lacuna, não somente na Pós graduação em Educação na UFRJ, mas também contribuirá para uma reflexão filosófica e de fundamentação teórica no cenário da pesquisa nacional.

A importância e a originalidade dessa pesquisa documental são a utilização como suporte teórico dos estudos de Aristóteles (IV a. c. 2009) nas abordagens filosóficas do conceito de Ética, com base na prática das virtudes; dos estudos de Piaget (1973a, 1973b, 1994, 2007) e sua abordagem no desenvolvimento das regras Morais e Éticas; das reflexões e diagnósticos do filósofo MacIntyre (2001) referentes à *crise moral* social; e de Sucupira Lins (2000, 2007, 2009, 2012) em seus estudos e pesquisas sobre o ensino/aprendizado da Ética e Moral.

Além desses autores, consideram-se necessários os estudos e pesquisas de Kohlberg (2006), referentes ao desenvolvimento Moral em sociedades diversas; a complexidade das relações humanas e as contribuições históricas da sociedade do filósofo Maritain (1959, 1960). Tognetta (2009) que realizou pesquisas em escolas paulistas sobre formação ética.

## 1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Fundamentada nos conceitos de Alves-Mazzotti e Gewandszadjer (1998), essa dissertação é um estudo de natureza qualitativa e se compõe de uma pesquisa documental. Sendo uma pesquisa documental, não haverá levantamento de dados empíricos. Ao analisar os documentos necessários, para a pesquisa e para os referidos autores, parte-se da afirmativa: “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZADJER, 1998, p. 169). A perspectiva desses autores possibilita um diálogo com as questões sociológicas, envolvendo inserção e participação na sociedade e na filosofia. É com essa idéia que a pesquisa fundamenta a discussão em documentos e encontra respostas que são valiosas para a proposta prática. Desse modo, a metodologia fica determinada, tal como definem os citados autores:

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZADJER, 1988, p. 169)

A análise dos documentos leva ao entendimento dos princípios a partir dos quais estes foram elaborados e quais suas futuras possíveis utilizações. Nessa direção, observe-se que “fontes de papel muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos” (GIL, 1994, p. 158). Segundo esse autor, utilizar documentos como fonte de pesquisa é importante e de grande valia para as pesquisas. Prossegue esse pesquisador informando que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 1994, p. 153). Por isso, foi escolhida como metodologia de pesquisa para analisar os documentos citados a interpretação hermenêutica.

Para realização da análise desse estudo documental, optou-se pela metodologia da interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur (1977/2015) tal como já foi explicada para manter o rigor de uma linguagem jurídica, que não é neutra, mas também não é uma visão pessoal. O trabalho de Paul Ricoeur (1977/2015) se fundamenta na ideia filosófica da

fenomenologia, no entanto, nesta dissertação não se faz necessária uma exposição sobre a fenomenologia. Para o que nos interessa no campo da metodologia, segundo Ivenick & Canen (2016), a fenomenologia é entendida como uma forma de compreensão fundamental para a pesquisa em ciências sociais. A fenomenologia permite a intencionalidade e a compreensão do agir dos sujeitos e, no caso desta pesquisa, o que os sujeitos pretenderam expressar nos documentos. Para os referidos autores, uma pesquisa qualitativa precisa ser interpretativa, hermenêutica e dar conta dos muitos discursos existentes sobre a realidade. Os documentos em questão selecionados para esta dissertação constituem esses discursos. Nesse sentido, a interpretação hermenêutica cumpre seu papel como metodologia.

Para Ricoeur (1977/2015), a hermenêutica é não só uma profunda análise filosófica, mas também é um guia metodológico muito rico para a busca da compreensão de uma obra ou documento. Nessa abordagem é fundamental considerar o significado dos conceitos expressos nos discursos e ações que se apresentam. Para o referido autor, interpretar o texto analisado é como descascar as diversas camadas de uma cebola, segundo explica frequentemente em suas aulas e em orientação dessa dissertação, a Prof. Dra Maria Judith Sucupira Lins.

Essa modalidade de interpretação foi utilizada e, como é sabido, se apresenta nas formas da semântica e da semiótica. Para o filósofo Ricoeur (1977/2015), semântica e semiótica correspondem a duas ciências diferentes na interpretação da linguagem, mas que se completam. Segundo esse pensamento filosófico, semiótica é a ciência dos signos e a semântica é a ciência da frase. Nesse caso, até chegar à intencionalidade do texto, buscando a diferença entre a *semântica* e a *semiótica*, há um longo caminho. Nesse sentido “a distinção entre semântica e semiótica é a chave de todo o problema da linguagem” (RICOEUR, 2013, p.20), o que tem decisiva importância na análise dos documentos em pauta.

Isso quer dizer que o significado de uma palavra sozinha poderá ser um e a mesma palavra composta em uma frase poderá ter outro sentido. Por conseguinte, se o objeto da semiótica é a palavra e a semântica é a frase, ambas são distintas e ao mesmo tempo se completam.

Para a interpretação dos documentos sob essa análise, segundo a visão de Paul Ricoeur (1977/2015), é preciso compreendê-los em seu particular, em sua linguagem própria, pois “entre o texto e o leitor estabelece-se uma relação assimétrica na qual apenas um dos parceiros fala pelos dois” (RICOEUR, 2015, p. 106). Para esse filósofo, a interpretação hermenêutica requer uma atitude metodológica e ontológica e seu pressuposto é a filosofia reflexiva. Ricoeur (2015) destaca o diálogo como compreensão e explicação da interpretação;

e o que realmente se faz necessário na análise de documento em geral é o que foi feito nessa dissertação.

Uma metodologia nesses moldes é fundamental para compreender as convergências e contradições possíveis de estarem presentes nos dois Pareceres analisados aqui. Essa metodologia possibilita ao investigador ter uma compreensão mais profunda da obra, que vai além do texto e que é obtida pela interpretação. Para criar uma interpretação hermenêutica dos Pareceres analisados, foi necessário compreender a proposta subjacente à escrita e exercitar a consciência reflexiva, o que aconteceu com o auxílio da fundamentação bibliográfica. Essa reflexão cumpriu o papel de guia para dar sentido ao texto. Isso significa uma articulação entre interpretar, compreender e explicar. Nesse caso, fez-se necessário um trabalho de estruturação e explicação dos documentos, tendo como sustentação os filósofos complementares aqui trazidos. O impacto da preocupação com os fins estabelecidos nos Pareceres (LAFER, 1991) se manifesta na hermenêutica, metodologia essa que foi usada na presente dissertação e que permitem o entendimento desses documentos.

A função hermenêutica se observa nas reflexões sobre a própria compreensão do texto e funciona como um jogo nas interpretações presentes na obra. Consequentemente é necessária a análise documental para entender o que se explica. Por isso, a interpretação decifra o sentido oculto, ou seja, pelo discurso oral, escrito ou pela análise de um texto. Para o autor, “a Interpretação é um caso particular de compreensão” (RICOEUR, 2015, p. 104). Nesse caso, a função hermenêutica precisa revelar as ações de um discurso, que através da interpretação explica e compreende a obra.

Para este autor, o sentido do texto está na compreensão do discurso do que ele diz e o que ele realmente quer dizer. Por isso, é necessário compreender a objetivação de um texto, cuja função é dar ao leitor o entendimento do texto. Essa é a metodologia que realmente melhor se adapta aos propósitos de análise dos documentos legais que são estruturados nesta dissertação.

## **CAPÍTULO 02**

### **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Nesse capítulo, será apresentada a fundamentação teórica imprescindível para o encaminhamento posterior da análise e os conceitos centrais da base teórica trabalhada para direcionar a interpretação.

#### **2.1 ÉTICA E MORAL**

Nesse subitem, serão apresentados os significados e as diferenças entre Ética e Moral. É possível classificar atualmente grupos de caracterização da ética de maneira peculiar segundo seus estudos. Será selecionado o grupo que se refere aos clássicos e modernos, considerando a Ética como reflexão dos comportamentos sociais e a Moral como a prática de sua reflexão, tal qual Aristóteles (IV a. c. 2009), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (1997/2004/2005/2007/2009/2012/2013/2016). Observa-se que a nova legislação brasileira, por meio dos PCN's /1997, estabelece a Educação Moral sob o nome de Ética.

#### **2.2 DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL**

A apresentação nesse subitem é quanto à importante influência cognitiva e social no desenvolvimento da Ética no indivíduo.

#### **2.3 COLABORAÇÃO, COOPERAÇÃO E DEMOCRACIA**

Nesse item, serão abordados os conceitos dos termos orientadores de uma educação de qualidade prescrita nos documentos analisados: colaboração, cooperação e democracia.

#### **2.4 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

Na apresentação desse subitem serão abordados o significado de pessoa humana e o reconhecimento de sua dignidade. Os Direitos Humanos são resultados de lutas sociais para reconhecer e universalizar a Dignidade da Pessoa Humana.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Essa revisão teórica entenderá a distinção entre ética e moral para clarificar o significado dos termos e o que representam na prática pedagógica. A filosofia moral de Alasdair MacIntyre, expressa na obra *Depois da Virtude*, é fundamental para a interpretação realizada nesta dissertação.

Conforme se destacam os temas da Ética e Moral nessa pesquisa, entende-se que são preocupações muito antigas e as discussões persistem até hoje. Para fundamentar a base teórica desta dissertação, nesse momento, recorre-se aos seguintes autores: Aristóteles (IV a. c. 2009), Piaget (1973), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (1997/2000/2004/2005/2007/2009/2012/2013/2016).

Aristóteles (IV a. c. 2009), filósofo grego, desenvolveu um profundo estudo sobre a Ética das Virtudes. Sua principal obra relacionada à Educação Moral está no livro *Ética a Nicomaco*. MacIntyre se posiciona e analisa as questões de filosofia moral desde meados do século XX, com discussões práticas e originais a partir das idéias do filósofo grego.

A Ética para Aristóteles (IV A. C. 2009) está fundamentada na prática das virtudes. Segundo esse autor, as atitudes do cidadão devem ser virtuosas e voltadas para o bem comum. A virtude proporciona ao homem uma sabedoria e um equilíbrio racional, o que o torna capaz de discernir entre o que é justo ou não, o que é bom ou não. Segundo Aristóteles (IV A. C. 2009), para alcançar a felicidade (*Eudaimonia*) é necessário a prática das virtudes da *amizade*, *justiça*, *perseverança*, *prudência*, *coragem*, *honestidade*, *generosidade* e, principalmente, a *magnitude*.

Para MacIntyre (2001) “saber como aplicar a lei só é possível para quem possui a virtude da justiça. Ser justo é dar a cada pessoa o que ela merece” (MACINTYRE, 2001, p. 259). A justiça é a principal virtude aristotélica e trazida para atualidade pelo filósofo escocês. A virtude *justiça* é considerada um exercício prático de equilíbrio das condutas sociais. Para o referido autor (2001), a justiça é à base de julgamento dos direitos e deveres de cada um.

Ainda para MacIntyre (2001), é importante praticar as virtudes aristotélicas morais e intelectuais, como proposta social voltada para o bem comum semelhante ao que Aristóteles expõe em sua obra (séc. IV. a. C. – 2009).

Sucupira Lins (2007a), refletindo sobre o pensamento aristotélico e também o que foi desenvolvido por MacIntyre, propõe uma educação em equilíbrio entre razão e emoção,

exigindo uma definição clara em relação às questões socioeducativas e políticas para que o ensino/aprendizagem de ética seja possível.

Para MacIntyre (2001), a prática das *Virtudes* é o caminho para reverter a *crise de valores* em que atualmente a sociedade se encontra. O referido autor observa a *crise de Valores* e a *desordem moral* encontradas na sociedade e as explica como decorrentes de uma postura *emotivista*, o que será abordado mais adiante de forma detalhada. Sucupira Lins (1997/2000/2004/2005/2007/2009/2012/2013/2016) visa o aspecto educacional dessa análise filosófica levando sempre em conta as indagações da reflexão sobre a prática da Ética.

Além desses três autores, consideramos importantes as contribuições de Piaget (1973, 1994, 2007), Kohlberg (2006), Maritain (1959/1960), Tognetta (2009), que muito contribuem para o desenvolvimento desta dissertação.

Em se tratando de educação e Ética, as pesquisas de Jean Piaget (1994) são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da moralidade, ou seja, da vida ética da criança e do jovem. Para esse autor, em seus estudos sobre as regras do jogo, existem dois tipos de respeito, uma Moral da Heteronomia (Coação) e uma Moral da Cooperação (Autonomia) e ambas são importantes na formação do conceito de justiça pelas crianças. Segundo o autor, o desenvolvimento da moralidade é compreendido e identificado em três estágios de evolução do sujeito, que serão analisados mais adiante. Apenas será apresentado o que será explicado a seguir.

Vale destacar também a teoria de Lawrence Kohlberg (2006) para explicar o processo de aprendizagem da ética, por sua importância, principalmente no que diz respeito aos conceitos éticos estabelecidos por crianças e jovens em diferentes culturas, sempre indicando o mesmo nível de moralidade. Esse autor procurou focalizar seus estudos no desenvolvimento das tomadas de decisões Morais dos jovens e adultos pesquisados.

## 2.1 ÉTICA E MORAL

Segundo Sucupira Lins (2007a), ética deriva do termo *Ethos* da língua grega e representa a base cultural e política do comportamento dos cidadãos em uma sociedade. Nesse sentido, a ética - ou *Ethos* - é à base dos costumes e práticas sociais e culturais, visando o bem comum. A vivência destes elementos culturais que visam o bem faz que, ao longo dos tempos se transformem na tradição de um povo.

É possível classificar atualmente dois grupos de caracterização da ética de maneira peculiar segundo seus estudos. O primeiro grupo se refere aos clássicos e modernos, que consideram a ética como reflexão sobre os comportamentos sociais e a moral a prática dessa reflexão, como Aristóteles (IV a. C. 2009), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (1997/2000/2004/2005/2007/2009/2012/2013/2016).

Moral vem do Latim *Moris* e quer dizer “um conjunto de prescrições normativas, consideradas a partir de coordenadas de tempo e lugar, relativas à formação do caráter e à conduta dos indivíduos” (SUCUPIRA LINS, 2007a, p.20). Entender o significado da palavra *Moral* é indispensável para esta dissertação, pois o termo “desempenha papel-chave no estudo dos problemas Morais” (HARE, 2003, p. 65). Com isso, saber os significados dos termos é esclarecer seus sentidos na prática social.

Um segundo grupo considera atualmente que se podem usar os termos - Ética e Moral - como sinônimos. Observa-se que esse é o caso da nova legislação brasileira. Por meio dos PCNs (BRASIL, 1997) fica estabelecido que a Educação Moral passe a ser entendida sob o nome de Ética. A substituição dos termos Educação Moral para Ética aconteceu no período pós-regime militar de 1964 (SUCUPIRA LINS, 2004), para desvincular a palavra *Ética* da ideia da disciplina na época denominada Educação Moral, que foi utilizada pelo governo como propaganda, dando outro sentido ao seu significado. Desse modo, a palavra Ética no Brasil passa a ser sinônimo de Educação Moral.

Segundo Tognetta (2009), o termo Ética, ganhou força e aliviou o inexplicável embaraço para se falar em Moral. Para essa autora, as discussões sobre Ética e Moral na atualidade ganham força na área da Psicologia Moral e, principalmente, da Filosofia Moral, da qual “a lei moral surgiu como o tema da liberdade e se mantém vinculado a ele” (LINS, 2011, p.57). Hare (2003) a chama de estudos da Filosofia Moral Prática e considera essas reflexões como estudos da lógica na linguagem Moral.

Entende-se que tanto sob o termo Educação Moral como Educação Ética há uma atividade legítima, possível e necessária (SUCUPIRA LINS, 2007b), que deve ser realizada na família e na escola. Trata-se de uma aprendizagem que abrange os valores universais, imutáveis e essenciais para a convivência coletiva. Há também os valores culturais, que são transitórios e são próprios de costumes em cada região e não devem infringir os valores universais. Esses valores são parte do que se entende pela Ética, que é a principal área de atuação na educação. A educação é normativa. A Ética é atemporal, universal e particular ao mesmo tempo (SUCUPIRA, 1980), não podendo ser omitida na formação integral da criança e do adolescente.

O ensino/aprendizagem de ética, segundo Sucupira Lins (2007a), se caracteriza principalmente pelo trabalho realizado com a prática de virtudes e valores, não de uma forma abstrata, mas na concretude dos traços culturais próprios da sociedade. Isso se explica, ainda conforme Sucupira Lins (2007a), porque as virtudes são universais e marcam a humanidade, ao mesmo tempo em que se revestem de características peculiares a cada cultura. É nesse sentido que podemos compreender que “A diversidade é parte da humanidade e não poderá ser desrespeitada, pelo contrário, é chamada a colaborar na construção desta Moral baseada em valores universais, pois significa uma das riquezas mais importantes” (SUCUPIRA LINS, 2007a, p.22). Isso significa que os valores universais não excluem as diversas culturas, mas as unificam em seus valores básicos contidos em todas elas.

Os valores sociais, segundo Aristóteles (séc. IV a. C. 2009), são divididos em virtudes intelectuais e morais e são adquiridos por meio do exercício constante. Na perspectiva desse filósofo, a prática continuada das virtudes faz com que estas sejam incorporadas à personalidade do sujeito. Para Aristóteles, para aprender a ser justo, por exemplo, se destacarmos a virtude da justiça, é preciso ser justo nos seus atos, praticar a justiça continuamente, criando dessa forma o hábito, ou seja, o *habitus* virtuoso. “Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes” (ARISTÓTELES, séc. IV A. C, 2009, Livro II – 1103b1 – linha 22). Observa-se que o termo *habitus* indica se trata de um conceito diferente daquele utilizado pela psicologia comportamental. Para Aristóteles, o caráter é a firme disposição do querer agir bem. Para agir bem é preciso uma disposição para exercer as virtudes. Essas virtudes para Aristóteles seriam a forma de se viver melhor, ou seja, a busca pela felicidade (Eudaimonia), pela excelência.

A idéia da filosofia é conhecer o homem e sua finalidade. Para Aristóteles (384-322 A. C., 2009) a busca da felicidade é participação na polis por meio das práticas das virtudes. O

mesmo acontece com a moral. Segundo MacIntyre, fala-se atualmente em ética e moral, mas os conteúdos desses termos não são praticados.

As práticas das virtudes, em seu aprendizado, têm encontrado dificuldade em sua implementação, por causa de um fenômeno social chamado *emotivismo social*. Segundo o filósofo MacIntyre (2001), a sociedade vive atualmente o *emotivismo* causado por uma *desordem Moral*. Para ajudar a entender esse fenômeno, as ideias serão apresentadas a seguir pelo filósofo Alasdair MacIntyre (2001).

Para MacIntyre (2001), as pessoas falam em termos ligados à ética, decoram esses termos, mas vivem numa sociedade na qual esses termos não têm mais nenhum significado claro. Para o autor, os indivíduos perderam a compreensão do que é ética e moral, motivo pelo qual nos encontramos na citada *desordem moral*. O fenômeno responsável por essa *desordem moral* é o *emotivismo*. Vejamos o que significa esse termo, diretamente com o conceito utilizado pelo próprio autor:

Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida em que são de caráter moral ou valorativo. (MACINTYRE, 2001, p.30).

O emotivismo tem como principal defensor o autor C. L. Stevenson, citado e analisado por MacIntyre (2001) que pretende explicar como um juízo de valor moral se converte em preferências pessoais em detrimento dos fatos.

Outro importante autor que consegue enxergar os problemas sociais causados pela ausência da prática social da Ética é o filósofo francês Jacques Maritain (1959) que também se refere à “crise moral” na sociedade. Para esse autor, “a razão, cansada e torturada por uma filosofia falsa e desumana, confessa sua impotência e, justifica qualquer padrão ético” (MARITAIN, 1959, p.157). Maritain divide a moral em dois setores, o setor da *moral natural* que visa o bem da civilização e a *moral pessoal* que visa as preferências de cada um. As duas formas de moral são importantes, mas as preferências pessoais não podem ferir a *moral natural*. Para Maritain, “o maior obstáculo para a vida moral é o egoísmo” (MARITAIN, 1959, p.159). Também de acordo com Aristóteles (IV a. C., 2009), Maritain (1959) diz que a prática das virtudes pode ser o antídoto para esse comportamento. Segundo o referido autor, é na família e na escola que as virtudes precisam ser desenvolvidas. Nesse caso, a virtude é à base de vivência moral e sua base intelectual precisa ser ensinada e orientada na escola, que é a continuidade da família. “A organização escolar, enquanto livre e autônoma, baseia-se na

consciência do bem comum” (MARITAIN, 1959, p. 163). Nesse sentido, a escola é um elemento importante na orientação da comunidade local para a formação Ética de todos os envolvidos. É na escola que as experiências relacionais são promovidas e poderão transformar-se em aprendizado de valores Éticos. Para Maritain (1959), a educação produz sem perceber, um tipo de cultura já existente na sociedade existente. Cabe à escola entender a sua finalidade Ética, cultural e social para formar pessoas para o bem, libertando-as dos modelos únicos e levando-as a compreender as diversidades de cada pessoa.

Analisando as questões Éticas, Lins (2011) diz que a sociedade pós-moderna não se prende às tradições e nem aos sentimentos de família, amigos, parentes e costumes. A sociedade pós-moderna dá mais atenção aos objetos e às pequenas compensações, enfraquecendo a Ética. Conforme esse autor explica “A marca principal da humanidade talvez consista no fato de que os homens nunca estão satisfeitos” (LINS, 2011, p. 27). Ainda segundo Lins (2011), aproveitando dessa insatisfação, as indústrias modernas dispensam os valores filosóficos morais para provocar o consumo imediato, incentivando os costumes sociais de armazenar riquezas. Para o referido autor, a mudança de paradigma cultural para o armazenamento ou não das fianças, estimulado pelo consumo imediato, significou que, “o consumismo implica mobilização de recursos crescentes, além do dispêndio, gerando, por seu turno, mais frieza, indiferença e desconhecimento do outro” (LINS, 2011, p. 32).

Nessa situação, a felicidade, como é entendida em Aristóteles (séc. IV A. C, 2009), perde o significado e passa a ser compreendida como desejo de consumo e não mais ligada às relações afetivas entre as pessoas pela prática das virtudes. Para Lins (2011), esse consumo não agrega as pessoas, mas as segrega impedindo a vida harmoniosa pretendida por Aristóteles (A. C., 2009). Com relação ao consumo, é preciso lembrar ainda a contribuição do filósofo Mounier, que diz que “o anônimo poder do dinheiro, o seu privilégio na distribuição das riquezas e das vantagens deste mundo, endurecem as classes e alienam o homem real” (MOUNIER, 164, p.181). Por isso, o homem precisa encontrar nas virtudes e nos valores morais algo que os impeça de se fixar nas vantagens tiranas e antiéticas e no lucro exagerado decorrentes de um delírio especulativo. Nesse sentido, a mudança de paradigma do armazenamento econômico da sociedade e a forma como lidar com o dinheiro sem uma reflexão ética dessas relações, aumenta a ausência de prática das virtudes e a *filosofia emotivista* encontra combustível suficiente para a sua expansão.

Partindo dessa afirmação, o filósofo MacIntyre alerta para as conseqüências sociais do *emotivismo*, que, por sua finalidade filosófica, impede a reflexão racional do indivíduo, buscando na ostentação a aprovação imediata. Segundo o autor, “o tipo de aprovação expressa

por um juízo especificamente moral – assume uma circularidade vazia” (MACINTYRE, 2001, p. 32). Por isso, as conseqüências da filosofia emotivista atingiram os comportamentos sociais, modificando a forma como se relacionam em suas práticas afetivas e econômicas. Nesse caso, foi a origem do que MacIntyre (2001) chamou de *desordem moral*.

Malheiro (2010) usou a expressão *desordem moral*, de MacIntyre, como responsável por proporcionar a desmotivação dos professores em seu trabalho em sala de aula. O desconhecimento da sociedade quanto à aprendizagem das virtudes também impede os professores de se aproximarem de sua prática pedagógica para lidar com os problemas diários. Segundo Malheiro (2010), um dos motivos que resulta na desmotivação pedagógica dos professores é a falta de esclarecimentos com relação à importância do aprendizado das virtudes. Sendo assim, essa declaração do autor aproxima-se de MacIntyre (2001) para confirmar o fenômeno *desordem moral*, resultante de um *emotivismo*, que impede as pessoas de refletirem racionalmente aos acontecimentos factuais.

Outro fator que contribuiu para o alicerce da filosofia emotivista foi à questão da perda do fato. Segundo MacIntyre (2001), a sociedade perdeu o significado do conceito *fato* na utilização das práticas. Essa perda teve conseqüências nas interpretações pessoais subjetivas de aparência perceptiva dos acontecimentos sociais. Segundo o autor, sem o conceito de *bem comum*, a sociedade corre o risco de ficar cega e impedida que compreender o mundo pela teoria. A grande dificuldade é descobrir nos conceitos científicos o que *é* e o que aparenta *ser* no meio dessa mudança de paradigma. Nesse caso, significa descobrir o que aparenta ser verdadeiro ou uma ilusão mentirosa. Para isso, “existe a aspiração a valorizar a neutralidade e a reivindicação do poder manipulador, Ambas, como percebemos agora, provém da história do modo como o domínio do fato e o domínio do valor foram diferenciados pelos filósofos dos séculos XVII e XVIII” (MACINTYRE, 2001, p.153).

Os cientistas naturais, segundo MacIntyre (2001), mais tarde divergiram entre os resultados das experiências e seu significado, modificando os *conceitos empiristas* e destinando os conceitos básicos da sociedade como forma distinta de interpretar o mundo nos séculos XVII e XVIII. “O século XVIII foi um tempo que se ocupou da tarefa de reavaliação dos fatos e das escolhas, inclusive no plano individual” (LINS, 2011, p.67). Para MacIntyre (2001) e Lins (2011), a sociedade desse período, ao abandonar a filosofia aristotélica para uma filosofia de generalização individual, preparou uma armadilha para si mesma. Nesse sentido, as ciências sócias e naturais, empurradas pelo desenvolvimento industrial e do capital, deixaram de notar que se submetiam a uma nova ordem social.

As duas ciências, no período moderno, mudaram seus paradigmas com a exclusão dos aspectos aristotélicos de interpretações dos fatos, deixando-se enganar pela ilusão iluminista, que considerou o passado como a *idade das trevas*. Nesse período, para MacIntyre (2001) e Lins (2011), os iluministas eram intelectuais cegos *de autoconhecimento*, que *aplaudiam a própria visão* carente, em um período de turbulência histórica resultante da Revolução Francesa. Assim, modificaram os conceitos de liberdade, fraternidade e igualdade para uma condição individual e não mais coletiva do bem comum.

Nos mecanismos aristotélicos, “toda espécie tem um fim natural e, explicar o rumo e as transformações do indivíduo é explicar como esse indivíduo se move em direção ao fim apropriado daquela espécie” (MACINTYRE, 2001, p.145). Portanto, as finalidades aristotélicas desse movimento para a espécie humana é o raciocínio prático das ações virtuosas em prol das ações viciosas, o que tornou as ações impossíveis pela rejeição das comparações morais modernas entre o *fato* e o *valor*. Nesse caso, o fato e o valor tornaram-se relativos, ou seja, dependentes do ponto de vista individual.

Nesse período histórico, as explicações das ações e finalidades para os comportamentos humanos passaram ser entendidas como *as Leis mecânicas da Física*, que não podem ser contabilizadas pelas ações, crenças e medos, e sim uma lógica científica de previsibilidade das ações e reações dos comportamentos humanos. Consequentemente, os seres humanos e sua fortuna passam a serem contabilizados pelas estatísticas.

A lógica tradicional do *fato* passa a ser entendida de forma completamente diferente. Por isso, segundo MacIntyre (2001), a lógica aristotélica, ao entrar em conflito com a explicação científica mecânica, transformando a idéia do *fato* em algo que depende do ponto de vista de cada um, muda o sentido das relações comportamentais dos indivíduos. Com isso, “o fato fica desprovido de valor, o é, torna-se alheio ao “deve” (...)” (MACINTYRE, 2001 p. 149), seguindo essa afirmação, o entendimento do *fato* muda com essa separação entre o que *é* e o que *deve* ser. Com essa compreensão, MacIntyre (2001), no entendimento aristotélico, diz que o *fato* é compreendido de forma teleológica, caracterizado pela hierarquia dos bens, proporcionando a finalidade das ações humanas. Já no entendimento mecanicista, alguns cientistas ingleses e franceses entenderam o comportamento humano pelos fatos científicos, assim, o *fato* torna-se desligado do *deve*, deixando de ter valor, e a humanidade caminha fragilmente para a manipulação. Como consequência, o *fato* deixa de ter valor e, sem significado, deixa de existir.

Diante da *morte do fato*, perderam-se também os critérios de escolha entre o que é certo e errado, o que proporciona a finalidade nas atividades humanas e, nesse caso, o essencial

para poder analisar qualquer problema Moral. Segundo Hare (2003), as questões morais práticas poderão ser resolvidas com mais facilidade se forem baseadas em *factos*. Por esse motivo, “uma vez conhecidos todos os factos, não restará nenhum problema adicional; a resposta a questão será óbvia” (HARE, 2003, p. 61). Por conseguinte, as questões factuais são importantes para que os juízos de valores morais não sejam eliminados pelo relativismo, perdendo a noção de certo e errado.

Segundo Lins (2011), a herança grega por muitos séculos norteou a sociedade em sua noção do que é certo e errado. Segundo o autor, “a inteligência de Aristóteles, ao tratar da moral, está em perceber as ligações que esta possuía a com a política” (LINS, 2011, p.71). Através dessa concepção, os homens bons praticavam a boa política e os degenerados eram responsáveis pelas tiranias e má administração. Nessa lógica, os homens deveriam ser preparados para atuar no comando político da sociedade, que considerava o modelo aristotélico uma atividade nobre que precisava ser polida pelas virtudes.

Após a Segunda Guerra Mundial, segundo MacIntyre (2001), a sociedade acabou se afastando cada vez mais da concepção racional de sociedade de Aristóteles para uma sociedade generalista e *emotivista*. Com isso, a sociedade passa ao isolamento individualista seqüestrado pelo capitalismo, que viu em solo fértil a sua implantação. Nesse sentido, “a crise da noção de moral ocorre, com a implantação crescente da postulação sobre a liberdade e seus ganhos para a evolução econômica do capitalismo” (LINS, 2011, p.71). Maritain (1960) chamou essa evolução de liberdade falsa, ilusória e homicida. Para o autor ainda, em toda a história, o homem sempre é convocado a buscar a sua liberdade. Essa busca é caracterizada como falsa liberdade, que Maritain (1960) chamou de *falsa filosofia de vida*, derivada de uma falsa emancipação política. Para o referido autor, “a pessoa é parte da sociedade como de um todo maior e melhor” (MARITAIN, 1960, p. 33). Por isso, a liberdade exige do homem a sua participação e preparação para o comprometimento social.

Segundo Mounier (1964), a liberdade não é uma coisa para tocar, e sim, para viver-se nela, e a liberdade sem apoio ou auxílio Moral é um mito. Além disso, a autora Sucupira Lins (2007a) debate essa questão como: “a liberdade decorre do discernimento que se faz na análise dos problemas e esta não pode ser cerceada, principalmente em se tratando de questões educativas” (SUCUPIRA LINS, 2007a, p. 25). No entanto, a liberdade da pessoa para Mounier (1964), Maritain (1960), Lins (2011), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (2007a) é constituída pelo mundo dos homens em seu comprometimento e participação social e não fora deles. Ser livre significa atuar sob os valores morais com critérios de escolhas entre o que é certo e errado, sempre visando o bem comum.

Segundo MacIntyre (2001), a liberdade se realiza no bem em si mesmo e pelo exercício das virtudes. Para esse autor, as estruturas da liberdade com a felicidade aristotélica precisam ligar os preceitos da moralidade com a prática das virtudes. Caso não exista a união, não existirá mais moralidade, desaparecendo qualquer ligação entre a Moral e os fatos da Natureza Humana.

Para vencer o fenômeno social de *desordem moral*, segundo MacIntyre (2001), será necessário valorizar uma educação das virtudes baseada na moral natural em equilíbrio com a moral pessoal. Maritain (1959) apresenta a superação da desconfiança no mau uso do termo *educação moral*, que atualmente consiste só no discurso, e não na prática. Por isso, é preciso descobrir que a educação moral não é neutra e precisa ser ensinada (Sucupira Lins (2007a/2007b)). Para Maritain (1959), essa tarefa é uma emergência pública e precisa ser compartilhada com os professores, que devem reconhecer a sua autoridade moral com seus alunos. Segundo o autor, “o mal está mais em nossas idéias do que nossa conduta” (MARITAIN, 1959, p.157), resultado de uma filosofia falsa e desumana, que impede de forma irracional qualquer tentativa de padrão Ético. Maritain considera esse problema a *doença da inteligência* e da *consciência humana*. Com isso, a melhor solução é o “poder moral da razão” (MARITAIN, 1959, p.157). Nesse sentido, a Razão Moral precisa ser resgatada e curada para sair da desordem encontrada, conforme dizem os autores, MacIntyre (2001), Maritain (1959), Lins (2011) e Sucupira Lins (2007a/2007b).

## 2.2 DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL

O conceito de liberdade fundamental ao homem “consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral” (PIAGET, 2007, p. 53), com isso, respeitar essa autonomia no outro depende do princípio de reciprocidade. Segundo Piaget (1994), reciprocidade significa a capacidade intelectual para os relacionamentos sociais, onde as relações de respeito mútuo são muito fortes e compreendidos para tratar os outros como gostaria de ser tratado. Nesse caso, a reciprocidade só aparece num sujeito que alcançou a autonomia. Para isso, entende-se que para chegar à autonomia, o sujeito precisa vencer as etapas evolutivas no desenvolvimento humano. Por isso, precisa sair da anomia, quando ainda é um bebê e necessita totalmente de um adulto; passando pela heteronomia, quando o adulto se apresenta como exemplo e orientação a ser seguido; e, enfim, chega à autonomia quando a reciprocidade aparece com um ideal colaborativo.

Na explicação de Sucupira Lins (1997), primeiramente, o adulto deve prestar atenção aos ensinamentos que oferecem às crianças, pois depois elas incorporam seus comportamentos, que serão apresentados em sua prática e no seu aprendizado, para depois repetirem o que aprendeu. Conforme já foi referido, Piaget (1994) estabeleceu três estágios evolutivos do desenvolvimento da vida moral. Com isso, organizou sua pesquisa, na qual comparou a evolução do julgamento moral com as etapas da evolução cognitiva do ser humano. Para tanto, foram observadas crianças nas suas construções de comportamentos evolutivos em suas regras. Piaget (1994) observou as meninas nos jogos de amarelinha e pique e os meninos em jogos de bolas de gude. Brincadeiras estas comuns culturalmente em sua época de estudo. Nesse sentido, na observação de Piaget (1994), as meninas apresentaram uma forma diferente dos meninos em aprender, organizar e respeitar as regras de seu grupo.

Quanto ao desenvolvimento moral, é preciso entender, segundo Sucupira Lins (1997), que a criança não nasce ética, e ela é compreendida por meio das regras vindas da intervenção dos adultos ou pela observação da criança. Então, mesmo não querendo, a criança observa o adulto e o traz como modelo para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Essa é também a conclusão chegada por Piaget, ao afirmar que: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Para esse autor, em sua pesquisa, foi importante descobrir como as crianças respeitam as regras e como se desenvolvem em todas as fases do seu desenvolvimento.

No primeiro estágio, as crianças de zero a dois anos estão em fase *sensório-motora*, na qual, não há regras, e assim vivem no *egocentrismo* e na *anomia*. Nesse período, na pesquisa de Piaget (1994), os meninos manipulam as bolinhas de gude como um exercício *sensório-motor*, mas não compreendem as regras estabelecidas e ainda não fazem relações sociais. Com as meninas acontece a mesma coisa, mas sua capacidade em entender os julgamentos é menos desenvolvida que nas observações com os meninos.

O segundo estágio corresponde ao período *pré-operacional*: são crianças na fase de dois a sete anos e é nessa época que a criança passa para a fase do *egocentrismo* e começa a aprender a ser cooperativo. Nesse período, para Piaget (1994), as crianças sentem prazer em imitar as regras estabelecidas e, com isso, ainda não compreendem a razão das regras, em um jogo voltado para si mesmas. Nesse período de desenvolvimento, as regras são de origem adulta e imutável e isso caracteriza o começo da vivência da ética pelo processo de *heteronomia*. Nesse momento, a criança ainda não tem o raciocínio lógico e compreende a realidade de modo intuitivo, isto é, pelas aparências. Piaget chama esse momento de *Realismo Moral*, entendendo-se esse realismo como a explicação concebida pela própria criança.

No terceiro estágio, que corresponde às *operações concretas*, período de sete a doze anos, a criança começa a aceitar as regras pelo consentimento mútuo e, por fim, chega à fase de cooperação entre os pares, tornando-se *reguladoras do costume*, de modo que progressivamente chegará à autonomia moral. É nessa fase que a cooperação pode ser desenvolvida e entendida em seu significado. Nessa linha de pensamento, encontramos a seguinte explicação:

A moral heterônoma é a que acontece nos dois primeiros estágios e se caracteriza por um comportamento, mais do que propriamente por um modo de julgar, pois o julgamento destes dois estágios ainda está carente de raciocínio, sendo preso às formas simbólicas e intuitivas do pensamento (SUCUPIRA LINS, 1997, p.75).

No pensamento *egocêntrico*, a criança ainda é incapaz de enxergar outro ponto de vista e fazer comparações. Nesse caso, ainda não tem experiência de vida social suficiente e a *moral heterônoma* é sua única possibilidade. De acordo com essa perspectiva pedagógica, é nesse momento que a responsabilidade da família e da escola cresce como fonte de orientação moral. Com a preocupação de melhor compreender essa situação, observa-se o seguinte:

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, Mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1997, p.23).

Segundo Sucupira Lins (1997), somente a partir dos 10 a 11 anos é que a moral heterônoma tem a possibilidade de caminhar para a autonomia. Esse período é de transição da infância para a adolescência. Ao alcançar a autonomia, o sujeito começa a ser responsável pelas decisões éticas e a regra é apresentada como resultado de uma decisão espontânea, respeitada e consentida pelo grupo. “O pensamento individual é formado pelo grupo, dizia, pois graças à linguagem e às coações de cada geração sobre as seguintes, o indivíduo é a todo o momento tributário do conjunto das aquisições anteriores, assim transmitidas pela via externa da educação” (PIAGET, 1973, p.163) e são representadas coletivamente por seus indivíduos. Para Piaget (2007), só aprende a colaborar se praticar a colaboração e, para isso, precisa chegar ao estágio de desenvolvimento autônomo, passando de uma moral imposta pelos adultos em suas relações, para alcançar uma moral da própria consciência.

Nesse sentido, para esse teórico, para a compreensão de uma ação virtuosa dos sentimentos morais, é preciso entender a afetividade. “A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia a sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais evoluem no sentido de um sentimento mútuo e de uma reciprocidade em nossas sociedades” (PIAGET, 1978, p. 109). Nesse caso, o autor estabelece relações entre a inteligência e a afetividade na construção das regras morais. Quando se fala de valores morais, investe-se em sentimentos de justiça, de tolerância e solidariedade.

Segundo o Parecer nº8/2012, o “PNEDH ressalta os valores de tolerância, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p.519) são princípios que socialmente essenciais para o desenvolvimento das relações sociais afetivas. Para Piaget (1978), esses sentimentos regulam as ações das pessoas, como exemplo o respeito mútuo na conquista de um pensamento recíproco.

A primeira virtude investigada por Piaget (1997) foi à virtude da *justiça*, que significa “desenvolver o respeito mútuo e a solidariedade” (PIAGET, 1997, p. 156), fatores essenciais para o desenvolvimento afetivo. Para isso, o autor dividiu em dois conflitos de justiça, a *justiça distributiva* e a *justiça retributiva*. Nesse caso, para o autor “a justiça distributiva, que se define pela igualdade, a consciência comum sempre ligou a justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção” (PIAGET, 1994, p.157). Essas duas

noções de justiça são consideradas sanções entre a solidariedade infantil e a autoridade adulta. Isso significa que o desenvolvimento nas relações de justiça é entendido pelas crianças em suas relações pela solidariedade e nas relações e exemplos de autoridade adulta

Por meio dos estudos de Piaget, Kohlberg aprofundou seus estudos em educação moral. Segundo Biaggio (2008), Kohlberg criou uma teoria de desenvolvimento do raciocínio moral, identificando seis estágios englobados em três níveis de moralidade universal. Kohlberg (2008) chamou o primeiro nível de pré-convencional, caracterizado por crianças até nove anos, alguns adolescentes e marginais adultos. Nesse nível as pessoas ainda não entenderam o sentido do respeito pelas regras. A organização moral é relativista, egoísta e os conflitos são resolvidos pela violência do mais forte. Nesse nível, o raciocínio moral ainda está na fase pré-moral e não está internalizado. O indivíduo julga as conseqüências dos atos e não o seu intencional.

Segundo Biaggio (2008), para Kohlberg, o *nível pré-convencional* está subdividido em dois estágios. O primeiro é uma “orientação para punição e obediência” (BIAGGIO, 2008, p. 24). Nesse estágio, só é considerado errado aquele que for descoberto transgredindo as regras, caso contrário, a infração é considerada correta. No segundo estágio, que foi denominado *hedonismo instrumental relativista* é identificado como fase do egoísmo, do relativismo e do *olho por olho e dente por dente* (Biaggio, 2008). Segundo Sucupira Lins (2005), nesse estágio através da educação, poderá começar a desenvolver a consciência da regra social.

No terceiro nível para Kohlberg (2008), a criança evolui para a necessidade da aprovação de outras pessoas para as suas ações. Nesse nível, apresenta sob o título “Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais” (BIAGGIO, 2008, p. 25). Esse é o estágio que a criança ainda é egocêntrica, inicia o desenvolvimento da equidade e da regra de ouro “Faça com os outros, aquilo que você gostaria que lhe fizessem” (BIAGGIO, 2008, p.25). Nesse estágio, a criança compreende as regras já estabelecidas, mas ainda não apresenta autonomia para criá-las. Esse é o período da heteronomia de Piaget (1994), onde se inicia a cooperação, não mais imposta pelos adultos, mas consentida e compreendida como livre decisão e o respeito pelas pessoas.

No quarto estágio, Kohlberg intitula “orientação para lei e a ordem” (BIAGGIO, 2008, p.26). Essa é a fase do respeito às leis e ao dever para a vida não se tornar um caos social. Esse estágio é caracterizado pelo respeito pelas autoridades, pelas regras e a manutenção da ordem já estabelecida. Segundo Biaggio (2008), nesse estágio é importante o respeito da lei para a manutenção da ordem social. Nesse caso, não é uma questão de escolhas, e sim de um dever moral.

O nível *pós-convencional*, segundo Biaggio (2008), é considerado o mais difícil de ser alcançado. Kohlberg (2008) o subdividiu entre dois estágios, em quinto e sexto estágio. Para Biaggio (2008), somente 3% à 5% da população mundial chegariam a alcançar o nível seis de raciocínio moral.

No quinto estágio, as leis podem ser mudadas por meio dos meios legais e da política democrática. Nesse estágio, os indivíduos conseguem discernir os objetivos e as consequências das leis e por costumes morais não aceita-las, e assim, buscam a mudança pelos meios legais através do diálogo e da democracia.

Ao sexto e último, na explicação de Biaggio (2008), esse estágio é o mais difícil de ser alcançado, pois exige do indivíduo uma postura consciente e livre de vida ética, numa perspectiva altruísta e de absoluta dedicação e comprometimento com bem comum. Esse é o último estágio para Kohlberg (2008), chama de *imperativo moral* e nele se vive segundo os *princípios universais de consciência individual*, agindo de acordo com esses princípios. O nível seis atinge o nível mais alto de moralidade, na qual o indivíduo não aceita as leis injustas, que ferem seus princípios de moralidade, por autonomia recíproca, mesmo não conseguindo revertê-las pelos caminhos legais, as desobedecem.

Arendt (2008) define o nível seis de Kohlberg (2008) como um momento em que o indivíduo se caracteriza como um *objeto de consciência*. Isso acontece quando o indivíduo desobedece as Leis, por considerá-las ilegais e agressoras de seus princípios morais. Por consequência, nos exemplos apresentados em sua análise, como no caso do médico que não aceita praticar o aborto por considerá-lo um atentado contra a vida; ou do soldado que se recusa ir para a guerra por entendê-la como ilegal e causadora de violência e morte. Para a filósofa, “o compromisso moral do cidadão em obedecer às leis, tradicionalmente provém da suposição de que ele, ou deu seu consentimento a elas, ou foi o próprio legislador” (ARENDR, 2008, p.75), para isso, o homem não se sujeita a uma vontade qualquer, ele obedece a si mesmo sem perceber isso, tornando-se senhor e escravo ao mesmo tempo.

Quando o contrato social é ferido pelos princípios que defendem a vida, os indivíduos que atingiram o nível seis ligam seus princípios aos membros cidadãos através da reciprocidade e, por consequência, desobedece civilmente à ordem imposta universalmente ou culturalmente.

Segundo Kohlberg (2008), os princípios da universalidade ocorrem depois da troca de papel pela reciprocidade mútua e pela empatia. Para o autor, a imaginação em se colocar no lugar do outro será julgada e projetada para as situações que possam ser semelhantes a todos em situações morais. O *papel recíproco* envolve adotar o ponto de vista do outro,

equilibrando os interesses pela reciprocidade, avaliando os méritos e interesses do avaliado, sendo esse julgamento imparcial, respeitando às pessoas envolvidas.

O importante para o autor é “assumir o lugar do outro” (Kohlberg, 2008, p 103), nesse sentido, pelo processo de reversibilidade é possível chegar ao ponto de vista do outro na mesma situação. O objetivo da universalidade no julgamento moral é o agir e julgar conforme a solução para o outro fosse igual para si mesmo. É o caso da regra mundialmente conhecida para esse fim, que é a regra de ouro, “não faça com os outros, o que você gostaria que fizessem com você” (Kohlberg, 2008, p.110).

Sendo assim, na concepção de Kohlberg (2008), o universalismo tem com objetivo encontrar soluções coletivas que sirvam como exemplos a serem seguidos por todos. O julgamento universal unido a afetividade em suas relações são caminhos para uma mudança efetiva de comportamento entre o eu e o outro. É um caminho a ser alcançando da tão almejada autonomia que são enfatizados pelos Direitos Humanos e Civis, que buscam o bem comum e a hierarquia lógica dos valores e seus direitos. Na perspectiva pós-convencional do nível cinco na ação cognitiva de valores humanos e civis, a pessoa apresenta regras fundamentais de funcionamento para a vida social de forma universal.

Em seu estudo, Kohlberg (2008), no estágio seis, buscou uma forma ideal para analisar o comportamento das pessoas nos relacionamentos observados, mas seus estudos não foram conclusivos nesse nível. O autor buscou um consenso ideal através das observações nas relações cooperativas ou nos dispositivos imaginários das respostas dos entrevistados. Assim também, tentou chegar a uma formula universal do que seria uma pessoa de raciocínio moral de nível seis. E se perguntou: como seria uma pessoa que alcançasse esse nível. Por isso, observou os líderes morais que participaram de sua pesquisa, juntamente com outros líderes sociais que se destacaram mundialmente.

A pesquisa de Kohlberg (2008) apresentou-se como proposta para identificar o nível de raciocínio moral através de entrevistas. As entrevistas se apresentavam como meio didático, envolviam discussões e dilemas morais, fazendo das reações e decisões fatores importantes para a pesquisa. Os entrevistados por meio dessas reações aos dilemas morais indicavam o nível apresentado de raciocínio moral.

Tanto Kohlberg (2008) como Piaget (1994), explicam as suas teorias universais sob o olhar da virtude *justiça* e consideram esta, como um fator fundamental para o desenvolvimento moral. Segundo os autores, para chegar à plenitude da justiça, as pessoas precisam passar primeiro pela heteronomia, considerado o período pré-convencional, depois para o convencional, quando internalizam as normas sociais, e por fim, alcançar o nível pós-

convencional, ou seja, a autonomia da consciência. Nesse caso, todas as pessoas que atingiram o estágio seis, quer dizer o pós-convencional, puderam ser consideradas pessoas com autonomia plena, recíproca e de consciência. Nessa concepção, as pessoas que apresentaram o nível pós-convencional, tiveram respeito pela dignidade humana e um alto grau de autonomia moral, e como práticas morais promoveram o diálogo entre as pessoas de ideias diferentes, com concepções diferentes e, portanto, foram considerados por Kohlberg (2008) educadores morais.

## 2.3 COLABORAÇÃO, COOPERAÇÃO E DEMOCRACIA

Um dos princípios fundamentais presente nos pareceres CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010; CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012 faz parte das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013. Para a Educação em Direitos Humanos é a *Democracia na Educação*. Com o objetivo de atingir essa meta, os pareceres orientam como forma de acordo entre as instâncias Federais, Estaduais e Municipais no Brasil o *regime de Colaboração* (BRASIL, 2013, Título III, Art. 7º, §3º, p.64), já entre as instâncias menores, a *cooperação* (BRASIL, 2013, P.16), como nas instituições de ensino, que devem ser trabalhados no país inteiro.

As semelhanças entre Colaboração e Cooperação significam que ambas, em sua lógica relacional, são diferentes, mas podem trabalhar em conjunto. Na Cooperação, Piaget (1973) diz que na interação social cada pessoa disponibiliza o seu trabalho, dando o melhor de si para no conjunto complementar e da obra, dialogando com os seus pares. Para Vigotski (2010), a Colaboração pode ser definida como um tipo de interação, na qual cada indivíduo contribui com a sua parte. Nesse caso, não necessariamente na Colaboração acontecem diálogos entre os participantes. A Cooperação está ligada às ações de modo inverso à Colaboração, pois ela tem um sentido do trabalho em conjunto, visando à reciprocidade.

Para Piaget (1973), a Cooperação é um tipo de interação, na qual dois ou mais indivíduos estão relacionados, envolvendo a correspondência recíproca entre os mesmos, de modo que cheguem a um objetivo em comum. Se a Colaboração também envolve a contribuição entre os indivíduos, a Cooperação é mais abrangente e envolve o diálogo e o respeito nas relações.

Na Colaboração, a diferença é sutil com relação à Cooperação e suas ações estão ligadas ao sentido de apoio, gerando benefícios para um dos parceiros. Implica a existência de um responsável pela aprendizagem ou projeto a ser construído no e com o outro. De certo, se há Colaboração, não necessariamente haverá interação. O aprendizado da Colaboração acontece somente pela observação ou com a ajuda de alguém que complementa o que não consegue aprender individualmente. Com relação à Colaboração, para as instâncias governamentais maiores, significa que cada ente federado contribui financeiramente para a implementação das propostas educacionais orientadas por este parecer e outras leis para todo o país, conforme a orientação do Parecer nº7/2010 (BRASIL, 2013, Título III, Art. 7º, §3º, p.64). Já nas instancias menores, o documento convida a escola, família e comunidade à Cooperação,

significando proximidades das suas relações (Brasil, 2013, p.16). Diante dessas orientações, vem a pergunta: o que significam essas orientações para formar cidadãos capazes de colaborar e cooperar?

Segundo Cury (2012), a Constituição Federal de 1988 optou pelo regime colaborativo ente os Entes Federados descentralizado, ampliando número de participantes nas decisões como novos mecanismos participativos. Com isso, “a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados, e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e de tomada de decisão” (CURY, 2012, p.32). Além disso, através da modificação constitucional de 1988, alterou-se também a forma relacional entre os entes federados e a população brasileira.

O maior desafio é entender a origem e a evolução do comportamento cooperativo. Os níveis de Cooperação tendem a ser maiores quando apresentam um equilíbrio interno e quando os integrantes estão em condições de trocas ou apoio recíproco. O paradigma cooperativo, conforme Piaget (1973) é caracterizado pela cooperação, na qual, as pessoas fazem parte de um jogo de ganhos baseados em seus próprios interesses positivos ou negativos. Dessa forma, Kohlberg (2008) diz que a escolha de um indivíduo, que está entre o benefício individual ou coletivo, depende da formação Ética para a escolha positiva de seus relacionamentos coletivos ou somente para si.

Segundo Sucupira Lins (2013), no aprendizado da formação ética, são considerados fatores biológicos e naturais, ou seja, a pessoa precisa passar pelo aprendizado ético para que seus interesses pessoais sejam positivos e voltados para coletividade. Com isso, a estrutura do jogo cooperativo está baseada em interdependências positivas e negativas, dependendo da formação ética de cada um.

O equilíbrio cooperativo, para Piaget (1973), é o estágio mais difícil e importante a ser alcançado, porque necessita ao indivíduo chegar a uma autonomia. Para Kohlberg (2008), chegar ao nível da cooperação seria quando um indivíduo alcança os níveis cinco ou seis de desenvolvimento moral. Poucos conseguiram chegar a esses níveis superiores de desenvolvimento moral. Para isso, Piaget (1973) argumenta que o desenvolvimento cognitivo do comportamento moral só acontecerá se houver uma educação voltada para esse fim. Com essa finalidade, MacIntyre (2001) sugere relacionar as virtudes e a moral da comunidade, unindo-as em um projeto comum a todos os participantes.

Nesse caso, MacIntyre (2001) distingue duas virtudes nas propostas de Aristóteles e diz que, “as virtudes intelectuais são adquiridas por meio de instrução, as virtudes do caráter por meio do exercício habitual” (MACINTYRE, 2001, p. 262). Para esse filósofo escocês, as

Virtudes Intelectuais e Morais são desenvolvidas pela educação. É nessa perspectiva que, para Sucupira Lins (2007a), a Educação é necessária para desenvolver no ser humano as suas potencialidades, sendo assim “a Educação Moral é formar pessoas de modo que se dirijam para o seu aperfeiçoamento contínuo” (SUCUPIRA LINS, 2007a, p. 22). Dessa maneira, é importante o desenvolvimento das virtudes morais e intelectuais nos seres humanos, para poder alcançar a plenitude no seu desenvolvimento.

Para Aristóteles (IV a. C., 2009), as virtudes intelectuais são: a *prudência* e a *temperança*, que foram consideradas as virtudes instruídas pela experiência e o tempo de aprendizagem; e as virtudes morais são apresentadas como as virtudes da justiça, amizade, coragem e unanimidade, que as pessoas adquirem pelo *hábitus* de sua prática. Na realidade, ambas precisam ser treinadas e aperfeiçoadas em equilíbrio entre razão e paixão, características essas que são naturais ao homem. Nesse sentido, a educação, por meio das virtudes intelectuais e morais, poderá desenvolver uma possível comunidade cooperativa e democrática, conforme as orientações dos pareceres aqui analisados.

As *ideias força* do Parecer nº 07/2010 afirmam que é necessário garantir “o direito à Educação de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 9) e, nesse caso, para garantir essa condição, a sociedade e seus governantes devem “reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo” (PIAGET, 2007, p. 29). Por isso, o ser humano precisa ser educado para tornar-se social. Nesse sentido, a educação tem como objeto o homem e “cada ser humano é específico e ao mesmo tempo pertence à humanidade” (SUCUPIRA LINS, 2013, p. 33). Assim, para a autora antes citada, educar significa uma atividade que um adulto exerce em sujeitos imaturos levados a um comportamento aceito socialmente. Com a afirmação da qualidade na Educação, no Parecer nº 7/2010 fica estabelecido que o *Direito a Educação* orientado por lei é definido como um dever do Estado e da sociedade a sua promoção (BRASIL, 2013). Sobretudo, é um desafio pedagógico oferecer esse direito a todas as pessoas.

O Direito à Educação do indivíduo, para Piaget (2007), está ligado aos fatores da hereditariedade e à adaptação biológica de seu desenvolvimento, juntamente com as interações sociais. Nessa situação, para o autor, a educação passa a ser a condição necessária para o desenvolvimento e formação da pessoa humana. Diante dessa afirmação, entende-se que a educação passa a assumir não só a formação intelectual, mas a formação moral e civil dos seus indivíduos. Na compreensão de Piaget (2007), isso acontece “pois assume uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo; significa garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento de suas

funções mentais e a aquisição dos valores morais e adaptação da vida social” (PIAGET, 2007, p. 34). Além disso, as orientações contidas no Parecer nº 07/2010 são voltadas para o Direito a Educação de qualidade, o Direito à Educação, ficando condicionada ao direito do indivíduo no seu desenvolvimento e a obrigação da sociedade em tornar isso possível.

No caso da construção de regras e sentimentos morais para obtenção da qualidade no ensino escolar, é necessária a intervenção da escola e da família com essa finalidade, incluindo a recepção da sociedade na transmissão das tradições culturais e morais, constituindo condições para o desenvolvimento social, cultural, moral e intelectual. Para isso, as autoras Tognetta & Vinha (2011) dizem que a escola deve ser um lugar para pensar e refletir sobre os valores morais e proporcionar o convívio democrático, com base na justiça e no respeito a si mesmo e ao outro. Para as autoras, essa experiência é essencial para o aluno compreender os princípios da dignidade humana.

Para completar essa reflexão, as autoras trazem como propostas as assembléias como fonte para o aprendizado das condutas democráticas e o desenvolvimento moral. Segundo o Parecer nº 8/2012, “a educação em direitos humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade” (BRASIL, 2013, p. 525). Para falar de “escolas democráticas”, as autoras Tognetta & Vinha (2011) consideram as assembléias como meio de comunicação e de diálogo entre a instituição escolar e a comunidade.

Para obter sucesso na implementação de um programa nacional democrático, o governo brasileiro necessita da “implantação de sistemas democráticos de ensino” (TOGNETTA & VINHA, 2011, p. 61) que, através de projetos denominada por Kohlberg (2008) de *comunidades justas*, possam dar andamento ao projeto de nação, orientados pelos documentos legais para o sistema brasileiro de ensino. Na implementação do sistema democrático escolar, orientados para essa finalidade, as assembléias são apresentadas como possibilidades de um espaço importante para os professores e seus alunos se conhecerem e discutirem seus conflitos. Para Tognetta & Vinha, existem regras negociáveis e outras não. As regras negociáveis são chamadas de regras convencionais, porque foram construídas pelos acordos sociais locais, e as regras morais foram construídas e desenvolvidas pela humanidade universalmente. Também as assembléias são espaços de reflexão sobre as atitudes morais que são explicitadas a cada reunião de forma cooperativa.

A importância da cooperação, segundo Piaget (1973), é necessária quando atinge o nível de inteligência reflexiva e da reciprocidade entre os pares com os mesmos objetivos. A estrutura cognitiva está ligada a estrutura social ética, interiorizada para a realização coletiva. A cooperação marca o processo de autonomia e solidariedade.

O Ideal do recíproco para Kohlberg (2006), ao alcançar o estágio seis, é o equilíbrio de idéias e interesses coletivos de justiça para todos os indivíduos autônomos. Diante dessa reflexão, a cooperação precisa ser praticada na democracia. Segundo esse autor, o processo democrático oportuniza a prática das relações e conflitos morais, onde envolvem os interesses pessoais e coletivos. Assim, sua administração volta-se para a prática cooperativa através da virtude da justiça.

Para falar em democracia, serão apresentadas as ideias de outro pensador. A democracia, segundo Maritain (1960) em vários países, tem seus significados enraizados e se apresentam em realidades diferentes, como por exemplo: Na Europa, em diversos países entendiam a democracia de forma diferente. Na Suíça, por exemplo, a democracia é fundamentada em suas raízes na idade média cristã; já a democracia britânica combinada a aristocracia, cujo poder e hábitos morais estão enraizados pela tradição e sentimento de coletividade; a democracia francesa embora regida por um regime paternalista despótico em suas raízes é um povo, que foi formado por séculos para a prática cidadã e tenta manter o sentimento de união e patriotismo baseados nas virtudes civilizatórias.

Na democracia dos Estados Unidos da América, conhecida como democracia norte americana, para Maritain (1960) o homem comum não mais se apóia nas raízes européias da coletividade, e sua base se fundamenta nas iniciativas de cada indivíduo em sua oportunidade, criando uma nova pátria e uma nova forma de se relacionar. Com isso, essa concepção modificou a relação com a filosofia democrática, na qual a Europa conhecia sua relação no entendimento da justiça e da liberdade, dando início a uma nova fase democrática americana como exemplo mundial. Diante dessa apresentação, Maritain (1960) explica os problemas nas formas de relacionamento entre democracia e autoridade nas questões políticas.

Para Maritain (1960), os problemas na interpretação das ideias democráticas levaram a ideias falsas de liberdade, justiça e coletividade. A primeira concepção falsa de democracia que apresentou foi a de Rousseau, intitulada *democracia anárquica dissimulada* que consiste “a democracia concebida à maneira de Rousseau suprime a autoridade e mantém o poder” (MARITAIN, 1960, p. 58), essa democracia é conhecida como democracia liberal e sua raiz está ligada a uma falsa interpretação filosófica de que “cada indivíduo nasce livre e a sua dignidade exige que não obedeça senão a si mesmo” (MARITAIN, 1960, p.59). Com isso, para o autor esse tipo de *democracia anarquista dissimulada*, conhecida como *sociedade individualista*, caminha para um contrato social, onde cada indivíduo obedece a si mesmo em união com outros, ocasionando o mito da vontade da grande maioria, retirando desse conceito a razão e a justiça, conduzindo a uma ditadura totalitária, resultante do poder sem

autoridade, sem limite e sem direitos. Esse tipo de democracia sem a autoridade do direito acaba-se na negação do direito e no reconhecimento da dignidade humana.

A segunda democracia apresentada por Maritain (1960) é a *democracia anárquica franca*, conhecida como *sociedade totalitarista* que entendida como utopia proudhoniana leva a “todo o poder e toda a autoridade exercida pelo homem sobre o homem, e da comunidade sobre as suas partes, são tomadas como contrárias à justiça” (MARITAIN, 1960, p.63). Com isso, o estado desaparece em uma totalidade sem hierarquia. Com isso o autor diz que, a comunidade necessita de autoridade política como exigência inserida na natureza das coisas e com hierarquia. Uns dos grandes erros desses dois tipos de democracia foram endeusar um modelo de homem ideal, fechado e solitário, ignorando a hierarquia de liberdades implicadas ao comando dos homens.

Em sua análise política, Maritain (1960) diz que, existe uma terceira democracia que ele chama de *democracia orgânica*, nela não se descarta a autoridade e o poder, mas “na sua raiz esta ideia de que o homem não nasce livre” (MARITAIN, 1960, p.68), devem ser governados hierarquicamente como pessoas e não como objetos direcionados ao bem comum. Segundo o filósofo, a originalidade dos sentimentos democráticos nessa ordem será o “desejo de não obedecer senão ao que é justo” (MARITAIN, 1960, p.72), e com isso, ser livre para se expandir como pessoa em sua responsabilidade com os outros pelo princípio do que Piaget (1973, 2007) chama de reciprocidade.

A democracia orgânica, ou tradição moral aristotélica para o bem comum, segundo MacIntyre foi rejeitada durante as transições democrática entre os séculos XV e XVII pela democracia. Para esse autor, “para o individualismo liberal, a comunidade é simplesmente um campo no qual cada indivíduo busca sua concepção da boa vida” (MACINTYRE, 2001, p.328), nesse caso, as leis governamentais devem ser neutras e sem preocupação com a educação moral dos indivíduos. O individualismo, assim como o totalitarismo em sua base na concepção do ser humano são inversas em suas concepções, e ao mesmo tempo, iguais quando são impersonalistas considerando a pessoa incapaz de participar cooperativamente de sua comunidade. Continuando a interlocução com autores sobre o tema democracia, observa-se o pensamento de John Dewey (2008).

Para Dewey (2008), que também considera como Maritain (1960) que “a democracia é um modo de vida guiado por uma fé ativa nas atividades da natureza humana” (DEWEY, 2008. P.138), há nela também uma ideia de vida em comunidade. Essa democracia precisa em sua base dar condições apropriadas para desenvolver inteligências e capacidades físicas e orgânicas de julgamento moral nos seres humanos. Nesse caso, “nenhuma quantidade de ação

coletiva empregada de si mesma constitui uma comunidade” (DEWEY, 2008, p. 57). O problema dessa proposta democrática é que, por causa de uma ideologia falsa apresentada por Maritain (1960) tem um problema a ser resolvido.

Para Dewey (2008), existem condições orgânicas que fazem dos homens a condição de união e suas conseqüências sobre os outros. Nessa afirmação para o autor “somos levados a notar que as conseqüências são de dois tipos, aquelas que afetam as pessoas diretamente envolvidas em outra transação e aquelas que afetam outras além daquelas diretamente envolvidas” (DEWEY, 2008, p.32), com isso distingui o que é das relações públicas e privadas nas relações que se estabelecem. Para o referido autor, se as relações que estabelecem as suas transações entre duas pessoas, e isso diz respeito a somente elas duas, nesse caso, essa relação é considerada *privada*. Mas se essa relação atinge, para ajudar ou prejudicar, um número maior de pessoas, nesse caso, essa relação é chamada de pública. Essa distinção não se restringe ao social e ao individual, nessa concepção algumas ações privadas são consideradas sociais quando suas ações são voltadas para o bem da comunidade. Isso quer dizer que, uma sociedade de indivíduos solitários não constitui uma comunidade, e conseqüentemente, não constitui a democracia orgânica com base na reciprocidade cooperativa e nem no reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Outro grande filósofo que tratou desse tema foi Arendt (2013).

Nesse caso, Arendt (2013) referencia ao problema educacional quando considera que, “o problema da Educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 2013, p. 245, 246). Com isso, a autora propõe uma pedagógica bem clara do ensino educacional como o mundo é, e com base na sua história passada, uma educação que respeite a maturidade intelectual, moral e social de cada um, obedecendo as suas respectivas fazes para alcançar a autonomia.

Como exemplo das relações “não se pode separar o sujeito individual do sujeito social, qualquer ângulo a partir do qual a Educação for entendida” (SUCUPIRA LINS, 2007a, p. 64). Nesse sentido, a educação passa ser uma tarefa que harmoniza tanto o social como o individual no desenvolvimento moral de cada pessoa. Segundo Piaget (1973), as leis de agrupamento não necessariamente promovem a cooperação social, mas são nas relações que elas aparecem, e só é possível no plano psicológico, se nessas relações estiverem em equilíbrio regidos por um ideal comum. Para que essas relações sociais possam ser

consideradas democráticas, cooperativas em equilíbrio individual e coletivo precisam ser ensinadas, desenvolvidas e praticadas.

Segundo Wojtyla (1999), a pessoa não pode ser instrumentalizada; não pode ser tratada como um meio para um fim, sob a pena de ser violentada em sua existência; a pessoa deve ser tratada como um fim em si mesmo; e o amor como finalidade e afirmação da pessoa. Para isso, “a participação se caracteriza pela atuação do ser humano junto com os outros e consiste numa propriedade específica da pessoa que, ao agir junto com seus semelhantes, deve manter seu ser pessoal” (SILVA, 2005, p. 97). E é através da cooperação que a participação de estar junto com os outros atuando em sua órbita autorrealise como pessoa de direito ético e de reconhecimento em sua dignidade humana. Para que essa proposta se consolide precisa-se de cooperadores que atuem nas ações para a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, todas as pessoas poderão usufruir de uma educação que não discrimine e promova a democracia.

Existem grandes contradições com relação ao respeito à dignidade da vida humana e ao processo democrático, que produz sociedades de “*co-viventes* a uma sociedade de *excluídos*” (Silva, 2005 p. 113), resultado de reuniões internacionais com os países ricos e egoístas, que mantém um discurso enganador pelo conceito de subjetividade. Para o autor, atualmente entende-se por esse conceito legada a dignidade humana em sua capacidade de estabelecer a comunicação verbal. Pessoas dependentes de outras pessoas não são respeitadas os seus direitos a dignidade, como nos casos de eutanásia e aborto. Nesse sentido, o ser humano negando a existência dos excluídos, alicerça seus interesses pessoais em prol dos interesses dos outros.

A democracia como instrumento e não como finalidade, segundo Maritain (1960) vem redescobrimo os valores humanos e morais. A democracia nessa concepção precisa ser cultivada, amadurecida e desenvolvida; precisa estar baseada na cooperação, nos valores da pessoa humana e em sua atuação individual e coletiva. Isso quer dizer que, “uma pessoa que pertence a uma comunidade de atuação pode realizar e se realizar em autênticas ações, o que é decisivo exclusivamente mediante a participação (SILVA, 2005, p.102). Nesse caso, os problemas das relações participativas dentro de uma comunidade, devem ser preparados para atuarem juntas para o bem comum. O bem comum está vinculado à natureza social do ser humano (Aristóteles, séc. IV. a. C. – 2009, Mounier, 1964, Maritain, 1960, MacIntyre, 2001, Piaget, 1973, Arendt, 2013, Sucupira Lins, 2007, Silva, 2005), e sua base estabelece a existência da comunidade, que se realiza através da ação e participação. Isso significa que essa participação deve ser assumida por todo cidadão da comunidade social.

Conforme as análises de Silva (2005), as pessoas ao participarem da comunidade em seu aspecto quantitativo apresentam tipos de atitudes caracterizados como autênticas e inautênticas. As atitudes autênticas se apresentam na solidariedade e na oposição. Na atitude de solidariedade, ela colabora com a comunidade e se complementa na ação encontrando a sua própria realização. No caso do opositor, também colabora com a comunidade, mas entende de forma diferente essa participação, ele se apresenta como contestador, precisando do diálogo para resolver as situações de conflitos.

Nas atitudes inautênticas, são encontrados o conformismo servil e o não compromisso com a comunidade (Silva, 2005). O que Maritain (1959) adverte sobre essa forma de participação, relacionando-as com o que aconteceu na Segunda Guerra Mundial, com os discípulos de Hitler, na Alemanha. Por dez anos, jovens foram pervertidos pela cega servidão que “afastou a dignidade humana, da clemência, da justiça e da liberdade” (MARITAIN, 1959, p.171). Esses jovens foram cúmplices de crimes graves contra a humanidade matando judeus, ciganos, pessoas com deficiência mental e física, idosos e doentes que precisavam ser cuidados e não mortos. Todos jovens eram colaboradores para o bem de sua comunidade, aceitando o mal em uma profunda corrupção mental. Com a moral aniquilada no pós Segunda Guerra Mundial, Mounier (1959) propõe uma reorganização mundial, que promova a paz com um trabalho intelectual e moral através da Educação. Com isso, a atitude comportamental de conformismo servil, torna as pessoas débeis e incapazes de participação e comprometimento em uma comunidade cooperativa. Para Wojtyla (1999), essa incapacidade mascara as ações nos relacionamentos adaptados às exigências da comunidade de forma superficial em troca de vantagens pessoais.

Segundo Lins (2011), um ambiente de perversão servil cria-se pessoas pervertidas, sem freio e sem moral. Para o autor, “na história sempre foi comum que a mentira ocupasse um lugar nas relações internacionais entre os povos, trazendo proveito aos astuciosos e aos espertos” (SILVA, 2011, p.81). Essa declaração nos remete ao pensamento de Aristóteles (séc. IV. a. C. – 2009) que define as leis como orientadoras e inspiradoras na arte da política. Isso acontece quando essas leis não atingem seus objetivos pela má qualidade de seus legisladores. A qualidade na legislação política é comparada ao desenvolvimento das virtudes aristotélicas, a *reciprocidade colaborativa* de Piaget (2007) e as *atitudes autênticas* de Wojtyla (1999). Nesse sentido, a sociedade corrompida culturalmente desvirtuada e perversa, corta a existência do ser humano como pessoa, que em sua defesa, se afasta cada vez mais da ideia do bem comum.

Por isso, “a virtude no indivíduo não é nada mais nada menos que permitir que o bem público seja o modelo de comportamento individual” (MACINTYRE, 2001, p. 396), e nesse caso, a eficiência de um mundo coletivamente melhor. A grande vantagem atual através da globalização, segundo Lins (2011), o mundo ficou menor, e pela cultura universal dos Direitos Humanos temos a oportunidade de reorganizar seus relacionamentos para a cultura da paz. Para isso segundo Wojtyla (1999) considera o amor e o diálogo em sua reflexão ética, como condição fundamental para a cultura da paz.

Para a sua realização, a Educação em Direitos Humanos tem como eixo fundamental promover a *cultura de direitos* através do *Direito a Educação*. Essa conclusão segue a direção das propostas educacionais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a promoção da *cultura da paz* e da exclusão de qualquer forma de violência.

## 2.4 A DIGNIDADE DA PESSOAL HUMANA

Partindo-se da idéia da Ética entendida como conjunto universal dos valores morais, é possível compreender os conceitos de tolerância, respeito e dignidade humana. Nesse sentido, entender o caráter universal de Direitos Humanos é um caminho para chegar à convivência entre as pessoas que promova a tolerância e a paz.

As contradições que regem historicamente o Brasil têm conseqüência também nos espaços educativos. Para isso, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como proposta para restabelecer os compromissos nacionais e mediar à formação integral dos sujeitos de direitos e responsabilidades.

Os Direitos Humanos são resultados de lutas sociais para reconhecer e universalizar o direito a “dignidade humana”. Ao dar andamento às mudanças sociais, a educação ocupa um espaço fundamental, exercendo o papel de mediador para compreender a “Cultura dos Direitos Humanos”, aparecendo como um de seus alicerces, e visando estabelecer mudanças sociais com relação à Educação como um “Direito de Todos”. Segundo o documento, o Brasil, em seu contexto histórico, tem sido marcado por várias formas de violações desses direitos. Essas violações têm como conseqüências “a exclusão social, econômica, política e social” (Brasil, 2013, p. 515), que foram responsáveis pelas desigualdades, discriminações, autoritarismos e pobreza extrema.

Para falar em Dignidade Humana, é necessário falar em Dignidade da Pessoa. A Pessoa, segundo Maritain (1959), como filosofia “é uma pessoa controlada pela inteligência e pela vontade” (MARITAIN, 1959, p.22), que através das relações se dedicam aos seres que o cercam. Para esse autor, a pessoa só tem sua dignidade reconhecida quando está interligada a sua inteligência às virtudes morais. Já Mounier (1964), reconhece a dignidade da pessoa pela transcendência. Nesse caso, transcendência da pessoa para Mounier (1964) manifesta nos valores e nas atividades de produção com aspiração no interior para a sua participação na comunidade pela generosidade. Nesse sentido, a pessoa se dá sem esperar nada em troca. Wojtyla (1999) refere-se aos valores da pessoa como anterior aos valores da ação através da hierarquia desses valores. O valor transcendente para Maritain (1959), Mounier (1964) e Wojtyla (1999) é compreendido pela finalidade da ação nas relações morais interpessoais. Nesse sentido, entende-se que o reconhecimento da dignidade das pessoas em seus direitos fundamentais é profundamente necessário mudar o paradigma individualista atual. Para Silva

(2011), atualmente vive-se uma sociedade onde os discursos de direitos políticos e as praticas desses direitos são negados.

A Ética e o Direito implícitos nos documentos oficiais das Declarações dos Direitos Humanos sugerem mudanças culturais para aproximar o homem com ele mesmo. A fragmentação do mundo moderno subjuga o sentido da Ética e conduz o homem a um estado de desordem moral (MacIntyre (2001). Nesse caso, Wojtyla (1999) adverte sobre a crise do próprio homem em sua cultura e na sua consciência. Com isso, “a pessoa humana é, sob diversos modos, mutilada e instrumentalizada pelo mais forte” (SILVA, 2011, 114). Pela Lei dos mais fortes, o homem passa a ser conduzido por seus próprios caprichos e interesses pessoais. Segundo Silva (2011), a rivalidade dos indivíduos é tolerada para as relações superficiais e relativistas, reduzindo-as ao enfraquecimento das relações éticas e da própria democracia. Nesse caso, a democracia deixa de ser um direito, viola a dignidade da pessoa e caminha para um totalitarismo.

A situação na contemporaneidade de insegurança e desordem moral precisa de propostas que modifiquem esse quadro, reconheça a dignidade da pessoa humana e promova a paz. Para isso, “a paz social se alicerça no respeito da dignidade da pessoa humana e em uma lei objetiva, e não em opiniões fugazes, expressão de um ceticismo demolidor da própria democracia” (SILVA, 2011, p. 115). Nesse caso, Leis objetivas para não cair no emotivismo como nos advertiu MacIntyre (2001).

Para Arendt (1994), em sua concepção com os Direitos Humanos e o fenômeno da violência, constatou que “muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno” (ARENDR, 2009, p.60). Isso deduz que pelo afastamento do homem como pessoa, distante de si mesmo, se frustra pela não participação efetiva de sua comunidade. Não incorporando as suas leis, não entende os motivos de existência e de sua importância na ação colaborativa. Para dar ao homem moderno um resgate da ação social para a paz, que se estabeleceu pela Declaração Universal de Direitos Humanos pela ONU (1948), fez-se necessário um Pacto internacional que definissem a colaboração de todos os países envolvidos para reverter a situação no período pós guerra.

A cultura dos Direitos Humanos definido pelo Parecer nº 8/2012 está relacionado à mudança social com base nos valores, atitudes, tradições, comportamentos e respeito à vida, propiciando a paz entre as pessoas, aos grupos sociais e as diversas nações (Brasil 2013). Para dar sentido ao conceito de paz referido nesse parecer é necessário entender que, “a paz é reconhecida não somente como ausência de conflitos, mas como processo positivo, dinâmico e participativo em que se promove o diálogo e a solução dos conflitos em um espírito de

entendimento e cooperação mútuos” (DUSI, 2006, p. 16). A ausência da ação nesse caso significa ausência de conflitos e resulta na falta da participação e integração individual e coletiva. Nesse conceito, a cultura de Direitos Humanos se conjuga com a cultura da paz, quando se baseiam em uma filosofia universal de proteção à vida,. Em resumo, a Cultura de Direitos Humanos precisa voltar-se para a promoção da justiça, da solidariedade, da ação colaborativa recíproca e para a paz.

Segundo Dusi (2006), a paz como é compreendida culturalmente na sociedade contemporânea ocidental, resulta historicamente na união dos conceitos de paz grega (*Eirene*) e da paz romana (*Pax*) e abrangem aos homens se manterem obedientes às leis estabelecidas em seus aspectos individuais e coletivos. Nesse sentido, a paz é entendida como ausência de guerras e violência e não participação dos indivíduos.

No caso da cultura da paz, como atual conceito, é entendido como mudança de comportamento para resolver os conflitos através do diálogo pacífico e não violento. Como resultado dessa proposta de mudança, transcende esse conceito em uma Educação voltada para a prática do diálogo, de forma democrática e cooperativa através da justiça e da reciprocidade.

### 3 CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

O foco desse sub capítulo é a interpretação hermenêutica do parecer CNE/CEB Nº 7/2010, o qual foi extraído de um capítulo do documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, promulgado em 2013, resultando na produção da Resolução nº 4/2010 com peso de lei nacional.

#### 3.2 REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

*Referências Conceituais* é o título para outra importante sessão do Parecer nº 7/2010, a qual este sub capítulo passou a analisar. A interpretação hermética nesse sub capítulo apresentam ideais consistentes para a composição da finalidade da Educação Ética e em Direitos Humanos.

#### 3.3 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesse sub capítulo, submetido a interpretação hermenêutica, diz que o Sistema Nacional de Educação é considerado a organização educacional em sua totalidade, envolvendo as escolas em todos os níveis. A proposta dos documentos aqui analisados referentes à Educação é “articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração” (BRASIL, 2013, p. 19). O objetivo dessa estrutura é superar a fragmentação das políticas públicas desarticuladas em diversos micro-sistemas educacionais que podem acontecer no país.

#### 3.4 QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para interpretar esse sub capítulo, a Educação brasileira precisa entender que para atingir a *qualidade educacional*, tão almejada e reverenciada nos documentos oficiais analisados aqui, necessita de articulação e negociação de suas práticas através das relações sociais nos espaços educativos. Dessa maneira, o Parecer nº 7/2010 considera que a *educação de qualidade* apresente um programa que mantenha seus alunos na escola e reduza a evasão, a repetência e as distorções série/idade em *regime de colaboração* entre os *entes federados*. Na Resolução nº 4/2010, essa orientação é reafirmada e passa a ter peso de lei

### 3 CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

A Educação Básica no Brasil, a partir da Constituição de 1988, se encontra formulada seguindo diretrizes e diferentes formas, visando à redemocratização brasileira, por meio da construção de novas bases legislativas para uma *Educação cidadã*. Essa Constituição de 1988 se desdobra em Leis específicas que se preocupam com a efetivação pelos *direitos à educação, qualidade do ensino e a dignidade humana*.

Em 1996, é constituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases do ensino no Brasil, a Lei nº 9394/96 (LDB), que estabelece as orientações e explicações nas mudanças de leis a partir da Constituição de 1988 para todo o território nacional.

É importante ressaltar que a primeira LDBEN nº 1024/61 de 20 de dezembro de 1961, já ressaltava, principalmente na filosofia expressa nos dezessete primeiros capítulos, a inquietação com a necessidade da Educação se voltar para as questões concernentes aos Direitos Humanos. Um dos tópicos de referência do Plano Nacional para os Direitos Humanos (PNEDH, 2006) é a Educação Básica, que também é considerada um direito social e cultural. Dessa maneira deve-se garantir a sua qualidade na construção e formação para o reconhecimento da dignidade como pessoa humana, abrangendo desse modo, todas as crianças e adolescentes em todos os direitos educacionais, políticos, sociais e econômicos.

O foco desse capítulo para essa pesquisa é o parecer CNE/CEB Nº 7/2010, o qual é um capítulo do documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, promulgado em 2013, O Parecer nº7/2010 resultou dos trabalhos de educadores do conselho, os quais são representantes da sociedade nacional. Este Parecer nº 7/2010 foi elaborado com o objetivo de atualizar as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, resultando na produção da Resolução nº 4/2010 com peso de lei nacional e que está incluído no documento mais amplo já referido.

Sabe-se que a União tem a responsabilidade de coordenar as políticas educacionais no âmbito nacional, articuladas aos diversos níveis e sistemas e exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas, conforme os artigos 8º, 9º, 10º 11º da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). O Parecer nº 7/2010 se refere à LDB Lei nº 9394/96 e aparece como ponte importante de apoio para esclarecer e como se pode ler, que nesse documento que deve “assegurar o

Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013, p. 7).

Com isso, o Parecer nº7/2010 se refere ao inciso IV do Artigo 9º da LDB Lei nº 9394/96, que estabelece competências e diretrizes para a organização de um regime colaborativo entre a União com os Estados, Distrito Federal e Municípios brasileiros, com autonomia em seus sistemas educacionais para elaborar suas diretrizes e competências. Assim, os *entes federados* poderão definir os planos de ação pedagógica e os currículos de conteúdos mínimos, que deverão se definidos conforme esses documentos, para que assegurem uma formação básica comum às crianças e adolescentes no país inteiro.

Como já afirmamos, a formulação deste documento resultou de uma comissão com as diferentes entidades da sociedade através de:

- I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;
- II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais (Brasil, 2013, p.8).

Também foi atribuído à União Federal formular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que concede a sua deliberação ao Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído aos termos da LDB Lei 9394/96, da Lei nº 9.131/95 e da Câmara de Educação Básica (CEB), que se comprometeram, por sua vez, em deliberar as suas próprias propostas. Essas propostas devem assegurar à sociedade ponderações para aperfeiçoar a educação nacional baseadas na LDBEN Lei nº 4.024/61, a qual já foi referida no artigo 7º e na redação dada pela Lei nº 8.131/95. Por essa razão, essas leis são baseadas e avaliadas por esse Parecer nº 7/2010 para que seja mantida a participação dos *entes federados* e a representação social.

Este Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que foi aprovado e ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, delimita as definições das doutrinas de procedimentos, fundamentos e princípios para a Educação Básica, visando elementos nucleares da formação das crianças e adolescentes. Com a finalidade de orientar os sistemas de ensino nas suas organizações com

articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras, o referido Parecer nº 7/2010 esclarece, pois são as metas educacionais.

Para definir as propostas desse documento foi necessário atualizar as políticas educacionais para que possam contemplar “o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Para dar sentido a esse direito, o Parecer nº 7/2010 apresentou como objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola e da Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que o integram, indistintamente da rede a que pertençam (Brasil, 2013, p. 7).

De acordo com todas essas intenções filosóficas e políticas, esses objetivos foram reafirmados e aprovados no Art.2 da Resolução nº 4/2010, o que significa que em três meses as reflexões e necessidades apontadas no Parecer nº7/2010 encontraram sua forma legal e legitimada. Dessa maneira, o que anteriormente era indicação, passou a ter uma situação tal que pode ser aplicado na prática social e educativa brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabeleceram as bases comuns nacionais para as modalidades específicas de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sob o mesmo ponto de vista do Parecer nº7/2010, a Resolução nº 4/2010 estabelece que:

Art.3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade“ (BRASIL, 2013, p. 63).

Observa-se que a Resolução nº 4/2010 conclama com a participação dos *entes federados* nos moldes colaborativos definidos pela competência de cada sistema, sejam estes federativos, distritais, estaduais ou municipais de ensino.

No Parecer nº 7/2010 e também na Resolução nº 4/2010, aparece a expressão *ideias-força*, conforme a nomenclatura oficial (BRASIL, 2013, p. 9), traz para esse parecer as ideias que foram construídas através dos temas gerados nos debates nacionais sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, nos seminários acadêmicos e no colóquio de 2006, todos promovidos pelo CEB/MEC, juntamente com as discussões que sucederam em 2007 e 2009. No recorte para a Educação em Direitos Humanos e Ética, que é o foco de interesse dessa dissertação, destacam-se algumas *ideias-força* do documento. Note-se que foram excluídos os nºs I, V e X, que não foram selecionados em consideração por não serem pertinentes ao foco da pesquisa.:

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito é considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares como as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de educar e cuidar;

VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;

VIII – a gestão democrática e a avaliação;

IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação. (Brasil, 2013, p. 9)

Entre *as idéias força* mais importante, os documentos destacam como garantia de qualidade de ensino, o exercício dos Direitos Humanos como um projeto de nação para todas as escolas brasileiras. Para isso, segundo Paro (2001), seria necessário que a sociedade e a escola não ignorassem a importância essencial de formação ética de seus alunos, sejam crianças ou adolescentes como função para a democracia. Para o referido autor, a escola muitas vezes está ausente, mas se faz imprescindível como formadora de cidadãos éticos. Nesse caso, a escola não pode ignorar o papel dessa formação. A escola deve entender que se faz preciso um currículo não somente informativo e deixando essa formação atribuída à família, mas contribuindo nessa função.

Além disso, deve-se prestar atenção a outro fator importante que impede a formação ética nas escolas, o qual é expresso pelo citado autor como “sua omissão na função de educar para a democracia” (PARO, 2001, p.35). Mesmo compreendendo os problemas sociais que a falta de ética proporciona como: as injustiças sociais, violência, corrupção, violação dos Direitos Humanos e muitos outros problemas, as escolas brasileiras também resistem em reunir em seus currículos os valores e conhecimentos em seus planos pedagógicos na formação de seus alunos para a democracia, ainda conforme o pensamento de Paro (2001), esse fator contraria os itens II, III, IV, VI, VII, VIII da citação acima.

Outro aspecto fundamental que ocasiona esse desprezo pelos valores morais e sociais é explicado por MacIntyre (2001) como uma grande *desordem moral* social, causada por uma teoria filosófica chamada *emotivismo*. Esse pensamento do filósofo escocês já foi explicado anteriormente nesta dissertação. Cabe aqui apenas lembrar que o *emotivismo* é uma maneira de pensar individualista baseada em atitudes de preferências pessoais. Isso quer dizer, que o emotivismo produz comportamentos que levam a sociedade a se tornar egoísta e perdida pela ausência de parâmetros éticos norteadores estáveis.

Um projeto de nação só se desenvolve e se fortalece por meio de uma formação ética e democrática (DEWEY, 2008) e, segundo este princípio, ainda que o filósofo norte americano não tenha sido citado no documento legal, é preciso que a Educação proporcione juntamente conhecimento e valores morais. Nessa situação de desordem moral, a sociedade passa por uma forma de desrespeito aos Direitos Humanos e não consegue promover os cidadãos ao estado de direito que lhes é próprio conforme explica Arendt (2008). “O compromisso moral do cidadão em obedecer às leis, tradicionalmente provém da suposição de que ele, ou deu seu consentimento a elas, ou foi o próprio legislador, sob o domínio da lei, o homem não está sujeito a uma vontade alheia” (ARENDR, 2008, p.75). Segundo a autora, esse compromisso moral precisa estar de acordo com o seu próprio compromisso pessoal em obediência a si mesmo. Isso quer dizer que, o compromisso moral precisa estar em equilíbrio entre o bem comum e o bem individual para reconhecer a dignidade do outro e o compromisso com os Direitos Humanos.

Segundo o filósofo Aristóteles (séc. IV a. C, 2009), as pessoas na *polis* precisam encontrar um equilíbrio entre razão e emoção para viver o bem comum, que é a felicidade. Ela somente existe na prática das virtudes, com o sentido global. Essa é a base sólida de sustentação para uma verdadeira Educação para os Direitos Humanos, com respeito à dignidade de todos os cidadãos.

Pensando nisso, o grande desafio empenhado pela comissão que elaborou o referido documento consistiu em interpretar a realidade apresentada e promover as discussões para os esclarecimentos das concepções educativas. A organização da Educação Básica tornou-se um sistema educacional que deve seguir as orientações das Diretrizes Curriculares, contemplando “a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais” (BRASIL, 2013, p. 11). Essa proposta faz parte de mais uma tentativa para que seja diminuída a distância entre a sala de aula e as orientações filosóficas das Diretrizes para a Educação, isto é, para resolver os problemas concernentes às questões práticas dos Direitos Humanos.

Segundo o Parecer nº 7/2010, para chegar a uma qualidade educacional, é preciso que haja pessoas comprometidas com a Educação, responsáveis e intencionadas, atuando de forma singular e também em conjunto. Desse modo, espera-se que todos estejam envolvidos em um projeto de Nação, indicado pelos documentos da Constituição Federal de 1988 e a LDB/9394 de 1996. O Parecer nº 7/2010 ainda orienta os educadores no sentido que os conteúdos educacionais sejam voltados para o respeito e a dignidade da pessoa. No entanto, mesmo que um projeto de nação e a qualidade educacional sejam pontos cruciais para a discussão, esse documento permanece no âmbito da subjetividade e não apresenta ações reais e concretas para promover o comprometimento com o ensino e a realização do Projeto de Nação, conforme as orientações da Constituição Federal de 1988 e da LDB/9394/96.

Este Parecer nº 7/2010 traz elementos fundamentais para a Educação, como responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, visando à garantia de um ensino democrático voltado para a inclusão, permanência e sucesso do aprendizado, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino em todas as etapas de Ensino Básico. Para organizar todas as orientações deste Parecer nº7/2010, essas diretrizes devem contribuir para a implementação de normas de ensino que, nesse caso, mantiveram a mesma estrutura estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96. Observa-se o que está sendo indicado pelo Parecer nº 7/2010:

Os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar; estado e família, incluindo-se o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 11)

Entendendo-se o que foi acima transcrito do Parecer nº7/2010, nota-se na organização dele, que foi considerado o Estado em primeiro lugar e a família em segundo na sucessão de suas responsabilidades. Esse é um posicionamento que muda ao longo do texto legal.

A Resolução nº 4/2010, no Art. 1º, reforça essa posição do Parecer nº 7/2010 quando tem como fundamento “a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm em garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças” (BRASIL, 2013 p.63).

Essa ordem é invertida no Art.13 §3 Inciso II, quando afirma que “(...) educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade” (BRASIL, 2013, p.66). Com isso, pode-se dizer que no documento há contradição quanto à prioridade de obrigatoriedade de responsabilidade educacional, pois ora aparece em primeiro lugar o Estado e, em outro artigo, surge à família nessa posição. Quanto a esse aspecto, lê-se no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 que essa ordem apresenta a Educação como um dever do Estado e da família em colaboração social, trazendo nessa sequência a prioridade do Estado.

Contudo, na explicação dessa mesma Constituição Federal, a família é a base social, sendo assim, é dever do Estado protegê-la e considerá-la como célula fundamental. A família é a primeira fonte de aprendizagem das crianças e adolescentes e, de modo algum, pode ser desprezada ou distanciada de sua responsabilidade. Cabe ao Estado fornecer sempre condições para que a família possa desempenhar seu papel.

Aparece em primeiro lugar, na Constituição de 1988, na LDB de 1996, no Parecer nº 7/2010 e na Resolução nº 4/2010 o Estado, e, por consequência, a escola, como instituição responsável em proporcionar uma educação de qualidade para todos. O que seria nessa lógica uma orientação contraditória, pois “ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades” (PIAGET, 2007, p. 50). Na lógica indicada pelo Parecer nº7/2010, a família deixa de participar como responsável pela escolha do tipo de filosofia educacional que desejam dar aos seus filhos. É importante sempre que a família e o Estado estejam trabalhando em conjunto para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Segundo o Parecer nº 7/2010, as modificações na LDB 9394/96 pela Lei complementar da LDB nº 10.287/2001 foram necessárias para atender às demandas sociais em parceria “com a escola, o conselho tutelar, o juiz da comarca e o representante do Ministério Público” (Brasil, 2013, p. 12), para acompanhar todos os estudantes em sua trajetória escolar.

Como é possível entender na leitura e análise interpretativa desse trecho do documento, reforça-se a orientação para que a família seja protegida, enquanto o Estado e a escola aparecem como responsáveis pela trajetória estudantil do aluno. A família precisa ser protegida, como já foi salientado, mas também compreendida como parceira na Educação Básica das crianças e adolescentes e deve permanecer responsável perante a escola e outras instâncias do Estado, pelo bem estar destes, respeitando-os em sua dignidade.

Para o filósofo Maritain (1959), a família é à base da Ética. Por mais problemáticas que sejam as relações familiares, é nessa estrutura mesma que as soluções poderão ser encontradas. Esse filósofo, reconhecido por sua construção à política internacional e por sua luta pelos Direitos Humanos, ensina que as crianças e adolescentes aprendam os valores inicialmente na família, para depois exercerem na sociedade a função de cidadãos éticos.

Consequentemente, a família é a base da aprendizagem moral e a continuidade desse aprendizado deve ser reforçada na escola, que ocupa um lugar importante na Educação das crianças e adolescentes. É importante ressaltar que na alteração feita no Artigo 6º da LDB 9394/96, pela Lei nº 11.114/2005, há somente referência à família como responsável pela matrícula da criança. Essa constatação subtrai dos familiares toda a responsabilidade e importância, tidas anteriormente como fundamentais, para dar lugar a uma função meramente burocrática.

Segundo o Parecer nº 7/2010, “a qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores” (BRASIL, 2013, p 14). Ademais, isso é exatamente o que deveria ser esperado por uma Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica, ou seja, a participação da família cooperando e colaborando com a educação das crianças e jovens (ARENDR, 2013).

Consequentemente, a família tem que ser considerada como elemento principal de participação e responsabilidade na formação e trajetória educacional das crianças e dos adolescentes, e não somente como a responsável por mantê-los na escola, visando a consolidação de uma sociedade justa.

Constata-se também a incoerência nas orientações do Parecer nº 7/2010 com relação à responsabilidade da família no que se refere à educação de seus filhos, quando a Resolução nº 4/ 2010 no Art. 1º afirma que:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, seqüencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, buscando-se no direito de toda pessoa ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação do trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.63).

Entende-se assim, conforme esse artigo, que a orientação da Resolução nº 4/2010 para o Parecer nº 7/2010 é a de responsabilizar o Estado, a família e a sociedade (todos os três articulados como um sistema educativo) para garantir a todos o direito ao desenvolvimento da plena cidadania. Nesse caso, portanto, a família colabora como parceira no desenvolvimento de seus filhos. Isso significa que haveria o empenho de toda sociedade, preocupada com a Ética e os Direitos Humanos para formar cidadãos plenos.

Ao retomar a observação aqui feita de que a comissão participante da elaboração desse parecer interpretou a realidade brasileira juntamente com as orientações dos documentos oficiais, demonstra-se que esse é o procedimento adequado, tendo em vista uma organização baseada em um *sistema educacional*. Desse modo, a Resolução nº 4/2010 vem sustentar a proposta do Parecer nº 7/2010 ao explicitar em seu Art. 7º que:

Art.7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da Educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional (BRASIL, 2013, p. 64).

Essa exposição aponta que o sistema, segundo o Parecer nº 7/2010, precisa apresentar três dimensões em sua base: “organicidade, sequencialidade e articulação” (BRASIL, 2013, p. 10). Com isso, para essa educação ser sistematizada, é necessário que ela seja organizada coletivamente, obedecendo a uma sequência lógica de desenvolvimento e articulação nas suas relações.

Partindo do pressuposto que “o termo *sistema* denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo” (SAVIANI, 2014, p.16), a expressão *sistema educacional* está relacionada à necessidade fundamental de articulação do Estado, família e sociedade com a escola para que haja realmente a prática educacional. Ou seja, a formação do

sistema perpassa as relações entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para atingir sua completude com a parceria efetiva da família, da escola e da sociedade.

Segundo ainda Saviani (2014), para a organização das relações do *sistema educacional* nos moldes orientados nesse documento, será necessário “acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada) esta outra exigência: a formação de uma teoria educacional” (SAVIANI, 2010, p. 13), que significa dar sentido a uma atividade educativa coletiva, pois extrapola a prática pela prática (ação comum do cotidiano) para uma formação de profissionais críticos e reflexivos sobre o sistema.

Considera-se que, por meio dessas articulações, os documentos oficiais apresentam condições para que seja construído um sistema educacional, baseado na busca das soluções dos problemas encontrados no ambiente escolar. É preciso que a realidade local seja conhecida e suas características sejam identificadas e, depois disso, para se poder estabelecer uma pedagogia que atenda à necessidade educacional.

A LDB 9394/96 vem, ao longo dos anos, sofrendo modificações por meio de leis complementares, que alteram seus artigos, modificando suas intenções com o intuito de criar novas estratégias para que a qualidade educacional seja alcançada. O propósito desses documentos legais é a aprimoração dos sistemas educacionais e essa ideia surge como essencial na Educação dos Direitos Humanos.

Algumas dessas modificações ampliaram o acesso das crianças à escola e reorganizaram os aspectos educacionais para a Educação Básica. Como exemplo, destaca-se a Lei nº 11.700/2008, cujo inciso X, no Art. 4º, fixa como dever do Estado garantir e efetivar a matrícula na escola pública de crianças a partir de quatro anos de idade, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mais perto de onde residem.

Segundo o Parecer nº 7/2010, “a LDB, com suas alterações, e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos” (BRASIL, 2013, p.12). Então, de acordo com as orientações do Parecer nº 7/2010, para conquistar essas estratégias estabelecidas pelos documentos citados acima, ainda faltam implementar outros princípios e finalidades definidos pela Constituição de 1988, as quais, ainda não foram estabelecidos por Leis complementares para os projetos educativos em todo o território brasileiro. Com esse propósito, no Conselho Nacional de Educação, a partir de 1997, o Governo Federal estabeleceu a edição de vários pareceres e resoluções em separados, que ao longo dos últimos anos são voltados para a promoção e implementação da Educação Básica em cada uma das etapas e modalidades de ensino, de acordo com a Constituição de 1988.

A garantia do acesso ao Ensino Médio, apresentada na Lei nº 12.061/2009, foi alterada no Inciso II do Artigo 4º e no Inciso VI do Artigo 10º da LDB 9394/96, “para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público” (BRASIL, 2013, p. 13). Esse atendimento ganhou força de Lei e foi expandido através do Inciso I do Artigo 208 da Constituição de 1988, assegurando a educação gratuita e obrigatória a todos os brasileiros de quatro a dezessete anos de idade, sendo esse procedimento implementado aos poucos e progressivamente, conforme as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE).

As políticas públicas brasileiras para a Educação são orientadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelos sistemas de avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil (PB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na avaliação da qualidade do ensino brasileiro. Essas avaliações apresentam elementos para o planejamento e execução de políticas públicas que orientem os municípios e as escolas, apontando os pontos fracos, promovendo ações para futuras superações e, por fim, estabelecendo propostas para uma *Base Comum Nacional* (BRASIL, 2013). Sendo assim, a Base Nacional Comum na Educação Básica no Parecer nº 7/2010 é entendida como:

Os conhecimentos, saberes, e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (BRASIL, 2013, p.31).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum tem como objetivo principal reunir aos elementos avaliativos, os subsídios para a elaboração de livros e outros materiais didáticos, atuando em diferentes campos pedagógicos. Essa é uma ação fundamental para o respeito à Educação dos Direitos Humanos.

Um dos limites entre os discursos normativos dos documentos oficiais e a realidade social que tem sido apontado pelos representantes da comunidade educativa é a “desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão pedagógica, demografia, recursos naturais e acima de tudo, traços socioculturais” (BRASIL, 2013, p.14). Com isso, é necessário que sejam construídos mecanismos de integração das instituições federadas para que sejam capazes de articular as suas ações, propiciando ambientes cooperativos. Esses ambientes deverão gerar melhores resultados e, dessa maneira, poderá haver a diminuição das

desproporções acima citado entre os *entes federados* para poder garantir a qualidade do ensino brasileiro.

O desafio da educação contemporânea, segundo o Parecer nº 7/2010, é fundamentalmente relacionado à Ética e à Educação dos Direitos Humanos:

É de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação, (...) a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos (BRASIL, 2013, p.16).

Desse modo, o direito universal é entendido como um direito individual, e ao mesmo tempo coletivo, do ser humano em seu desenvolvimento como um cidadão pleno, atuante e apto para o convívio ético de forma universal. Segundo Sucupira Lins (2004), tem se falado muito em ética, e a sociedade assiste essa prática em desuso. Para a autora, o papel da família e da escola é importante na formação das crianças e os jovens, porque a educação ética não é um traço genético ou uma característica do seu *eu*, mas sim de uma formação educacional. A Educação Ética está relacionada a responsabilidade social para essa finalidade, e é através dessa educação que torna possível o desenvolvimento da pessoa humana.

Para conquistar a efetiva inclusão social, o desenvolvimento da pessoa humana deve se voltar para uma educação que forme sujeitos inventores, participantes e cooperativos (PIAGET, 1973). Portanto, a função da Educação como projeto constitucional de Nação fundamenta-se “na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p.16). Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na dignidade da pessoa, que por consequência estão ligadas a uma educação Ética, quando apresentam, em sua base fundamental, os conceitos básicos da convivência ética citadas acima.

### 3.2 REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

*Referências Conceituais* é o título para outra importante sessão do Parecer nº 7/2010, a qual esta dissertação passou a analisar. Segundo o Parecer nº7/2010, o conjunto de compromissos do projeto educacional brasileiro, que fundamenta a Constituição Federal de 1988, prevê a preservação do repúdio a qualquer forma de violência e da defesa do meio ambiente, da defesa da paz e dos direitos humanos para as futuras gerações, juntamente com a sociedade e o poder público. Esses são ideais consistentes para a composição da finalidade da Educação Ética e em Direitos Humanos.

Sendo assim, a sociedade e a escola são responsáveis pelas bases que sustentam o projeto nacional de educação. Para que isso venha acontecer, serão vistas as orientações que estão contidas no Parecer nº7/2010 e são ratificadas no Art. 4º da Resolução nº 4/2010. Essas indicações apresentam os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013, p.64)

Com efeito, pode-se compreender que esses princípios reforçam o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o Artigo 2 da LDB e o foco na Lei nº 8.069/90 (ECA), no exercício da cidadania e desenvolvimento da pessoa. Segundo o Parecer, “a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito a cidadania” (BRASIL, 2013, p. 17). Com essa afirmativa, estão sendo considerados os direitos da pessoa, reconhecendo a sua dignidade, cultura, respeito mútuo, liberdade e o convívio familiar e comunitário contidos nos artigos 2, 3 e 4 da Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), incluindo a dimensão de *cuidar* e *educar* como princípios de

formação da pessoa. No Art. 5º da Resolução nº4/2010, ratifica-se a educação como um direito que:

Art. 5º - A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2013, p.64).

Entende-se, portanto, que para o Parecer nº 7/2010, *cuidar* e *educar* estão relacionados aos valores fundamentados na ética e na estética, regidos pela convivência coletiva e suas relações cooperativas de solidariedade, respeito e liberdade. No Artigo 6º da Resolução nº 4/2010, pode-se ler que “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 64). Essa essência humana é interpretada como uma formação basilar no aprendizado Ético e Moral por alguns intelectuais da educação. Em suas reflexões e interpretações, Sucupira Lins (2016) diz que ninguém nasce um sujeito ético e que a Ética precisa ser ensinada e apreendida, pois é considerado um privilégio dos seres humanos.

Para maior esclarecimento, recomenda-se o pensador Leonardo Boff (2013) no desenvolvimento de sua reflexão sobre ética, afirmando que o ser humano é a única espécie que possui ética, e a falta dela em suas práticas, poderá levar o planeta a catástrofes. Para evitar a catástrofe, esse autor diz que é necessário aprender a “ética do cuidado e a responsabilidade coletiva” (BOFF, 2013, p. 80), presentes na Carta da Terra, documento esse universalizado pela UNESCO em 2003.

A Carta da Terra é um documento que foi considerado como um código de ética universal, semelhante à Declaração Universal dos Direitos Humanos e apresenta como princípios fundamentais a sustentabilidade, a paz e justiça. Esse documento intitulado *A Carta da Terra* tem como finalidade promover a cultura da tolerância, da paz e da distribuição dos recursos de forma igualitária e justa. Essa é uma ideia que se relaciona ao propósito de interpretação do Parecer nº7/2010 e da Resolução nº 4/2010, com o enfoque nos Direitos Humanos.

Em conformidade, a expressão *educar cuidando* (BOFF, 2013) significa ter interesse em atender o outro, com o compromisso de sua responsabilidade com a formação de um sujeito livre, autônomo e ético. No Parecer nº 7/2010, se lê que a escola em sua dimensão

deveria trabalhar em parceria com a família e os órgãos públicos responsáveis por uma mudança de paradigma. Para haver essa mudança, será necessário requerer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal, que se obtém por meio da vivência Ética e respeito aos Direitos Humanos. Desse modo, as escolas deverão traçar políticas sociais e práticas educacionais voltadas para a *formação integral* do sujeito.

Para Cavaliere (2010), as correntes políticas mais frequentes nas décadas de vinte e trinta do século XX foram: a filosófica pragmatista e a pedagógica escolanovista. Embora haja diferenças significativas entre elas, ambas as correntes apresentam a necessidade de uma formação integral do homem. Os educadores, por conseguinte, refletiram sobre a situação e elaboraram o documento mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros (1932), dentre os quais se destaca como seu principal mentor, o filósofo Anísio Teixeira. Sobre o texto do Manifesto dos Pioneiros, a autora ressalta “a ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação (CAVALIERI, 2010, p. 253 e 254). Por isso, Cavaliere (2010) considera as ideias de Anísio Teixeira (1997) importantes e atuais para a época e para a formação de uma *educação integral* nos moldes atuais, visando a dignidade e os Direitos Humanos. Essas ideias também foram necessárias para a ampliação das ações pedagógicas no sistema de tempo integral nas escolas públicas e a inserção de outras disciplinas extracurriculares que contribuíssem para uma efetiva formação integral do sujeito.

Para Cavaliere (2010), o grande problema educacional da época foi a dicotomia entre a qualidade na educação integral e a inclusão de grandes massas da população brasileira à educação escolar. Segundo a autora, “As reformas dos anos 1920, em seu conjunto, não puderam efetivamente contrarrestar o movimento histórico de perda de qualidade” (CAVALIERI, 2010, p 253). Nas orientações curriculares, as ações dessas reformas foram necessárias para ampliar a inclusão de alunos e a jornada escolar. Com isso, as escolas puderam criar novas atividades extra-escolares, o que pretendeu transformar a educação a partir de outra concepção de ensino, chamada *Escola Nova*. Nesse caso, as reformas deveriam gerar efetivas mudanças básicas no sistema educacional brasileiro, as quais não aconteceram. Para entender na prática o conceito de educação integral na concepção do filósofo Anísio Teixeira, é necessário compreender que:

A educação deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Para se ter uma concepção de como a *formação integral* no Brasil é fundamental, é preciso em primeiro lugar esclarecer o conceito de *educação integral*. Segundo Sucupira Lins (2014), a *Educação Integral* é um “processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral” (SUCUPIRA LINS, 2014, p. 127). Para essa filósofa, faz-se necessário buscar o significado de *Educação Integral* de modo que sejam alcançados os objetivos dessa perspectiva para uma educação de qualidade.

Ao aprofundar essa concepção, por exemplo, na filosofia do pragmatismo de Dewey (2008), nota-se que o papel da educação, com relação aos Direitos Humanos, é a prática da desses direitos pedagogicamente inseridos no cotidiano escolar. Teixeira (1997), seguindo as propostas de seu mestre, compreende a formação integral educacional na ação do homem comum, isto é, uma educação voltada para o exercício prático da cidadania em todas as circunstâncias.

Diante disso, a concepção de formação integral de Anísio Teixeira (1997) surgiu a partir da ruptura com a educação tradicional, que produzia uma sociedade *autômata*, estática e retardatária, com uma formação condicionada das crianças. O filósofo, então, propôs uma educação de forma integral como ponte para reformar a sociedade e promover uma valorização cultural, dando oportunidades a todos. Se para Teixeira (1997) a Educação é um direito de todos, isso significa que a formação integral da criança e do adolescente faz-se necessária para o desenvolvimento de um completo cidadão.

Com isso, é preciso destacar que o conceito de cidadania atual no Brasil, segundo o Parecer nº 7/2010, é o seguinte: “a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (Brasil, 2013, p.19). Observe-se, então, a possível relação com o pensamento do grande educador Anísio Teixeira.

Para Paul Ricoeur, em sua análise fenomenológica e hermenêutica, “a frase não é uma palavra mais ampla ou mais complexa” (RICOEUR, 2013, p. 19), ela soma as palavras que dão sentido à frase. Isso pode significar, portanto, na análise textual do documento, que no

Brasil a educação para cidadania está voltada para uma necessidade social de reconhecimento da dignidade humana. A Educação se volta, dessa maneira, para a construção de um sujeito cidadão responsável por decisões democráticas e participantes das esferas públicas. Para que isso aconteça, o Parecer nº 7/2010 propõe uma educação voltada para o aluno, em uma escola capaz de promover a emancipação e a libertação de todos.

### 3.3 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Sistema Nacional de Educação é a organização educacional em sua totalidade, envolvendo as escolas em todos os níveis. A proposta dos documentos aqui analisados referentes à Educação é “articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração” (BRASIL, 2013, p. 19). O objetivo dessa estrutura é superar a fragmentação das políticas públicas desarticuladas em diversos micro-sistemas educacionais que podem acontecer no país.

Segundo o Parecer nº7/2010, o regime de colaboração pretendido na Educação significa a articulação entre os Estados, Distrito Federal e os Municípios em união. Em síntese, a Resolução nº 4/2010 reafirma essa orientação quando apresenta no Artigo 7º Inciso 3º, o seguinte: “o regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais” (BRASIL, 2013, p. 64). Um dos pontos principais desse sistema é levar em consideração o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em suas diversidades culturais, sempre respeitando a dignidade da pessoa humana.

Essa articulação colaborativa é prevista pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 211, determina o seguinte: “União, os Estados e os Municípios organizarão em *regime de colaboração* seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 109). Desse modo, o Parecer nº 7/2010 e a Resolução nº 4/2010 reafirmam as orientações contidas na Constituição Federal de 1988, ao optar por um *regime de colaboração*, de articulação política, organizada de forma descentralizada e plural. Esse regime político apresenta novas formas de participação social em um modelo de cooperação recíproco entre os *entes federados*.

Para entender o modelo de cooperação recíproco que o documento analisado está se referindo, Carlos Roberto Cury, Professor de Filosofia, Política e Educação (PPG/PUC-MG), diz que, “a Constituição de 1988 optou por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões” (CURY, 2013, p. 32). Com isso, a cooperação surge como um meio para as relações e participações entre os *entes federados*, contribuindo assim para a abertura de novas *arenas públicas* de contribuições, decisões e deliberações de leis educacionais que atendam as especificidades de cada região brasileira.

Assim, se o *regime de colaboração* pressupõe essa abertura de *novas arenas públicas*, elas poderão deliberar e tomar decisões em conjunto. Contudo, a interpretação hermenêutica dos documentos aqui apresentados mostra um campo de incertezas, dada à complexidade das relações que se estabelecem entre os *entes federados* e as orientações legais.

Nas orientações legais e nas sequências das etapas e dimensões orgânicas na modalidade da Educação Básica e na sua ação coordenada e integradora no exercício do regime de colaboração, o Parecer nº 7/2010 se refere ao Art. 22 da LDB 9394/96 e diz que a Educação Básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 2013, p. 20). Com isso, para o Parecer nº 7/2010 são considerados os princípios de liberdade e as virtudes de solidariedade humana, procurando proporcionar a todos o exercício pleno da cidadania e desenvolvendo seu potencial de forma integral por meio da educação.

A Educação é a base da formação de todas as crianças de modo que se tornem cidadãos éticos. Assim sendo, “sabe-se que todas as crianças precisam aprender como se tornar um cidadão. Eles pertencem à sociedade, mas não entendem exatamente o que isto é” (SUCUPIRA LINS, 2000, s/n). Por isso, faz-se necessário o aprendizado da cidadania, como orientado por esse documento, em todo o processo da Educação Básica.

Para a obtenção da qualidade da educação, principalmente quanto aos Direitos Humanos, tão almejados por todas as pessoas, esse Parecer nº 7/2010 propõe como estratégia básica o acesso e permanência dos alunos na escola. Com essa perspectiva, esse documento compreende que “a educação é um processo de socialização da cultura da vida, na qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 20, 21). Nessa citação, não está especificado o tipo de cultura a que se refere. A *cultura da vida* é um termo muito vago quando se lida com tipos diferentes de construção e transformação de conhecimento em valores culturais universais e, principalmente regionais.

Assim, para garantir o acesso e a qualidade educacional, como um direito público, esse documento complementa a atual LDB 9394/96 no Art. 5º, tornando obrigatório aos Estados e Municípios, assistidos financeiramente pela União, oferecerem o Ensino Fundamental a todos os cidadãos em regime de Colaboração entre si. Com relação à família, como já mencionado antes, é exigido a obrigatoriedade da matrícula escolar das crianças a partir dos 06 anos de idade. Essa obrigatoriedade gera a responsabilidade entre as escolas e os sistemas educacionais para:

Zelar junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 2013, p. 21)

Nessa relação, a família ou os responsáveis colaboram com a escola e os sistemas educacionais de ensino, na medida em que se responsabilizam pela frequência dos seus filhos. No entanto, isso não parece ser uma medida suficiente. Segundo Malheiro (2010), a família ou o responsável com autoridade moral deverá entender o verdadeiro sentido da qualidade do ensino escolar e a continuação da educação que as crianças receberam em casa. Somente o acesso não é suficiente para que seja promovida a qualidade necessária de ensino esperada pela família ou responsável em parceria com a escola.

O conceito de qualidade educacional, ao qual o Parecer nº 7/2010 se refere, precisa ser bem especificado. Com essa preocupação, o documento determina a ideia de qualidade explicitamente na forma de vida social globalizada, respeitando-se a vida e o planeta. Essa qualidade precisa ser conquistada através de acordos coletivos e ações calcadas em uma sólida filosofia em Direitos Humanos.

O acordo coletivo deverá se referir às regras acordadas que, segundo Tognetta & Vinha (2007), são necessárias para que os alunos, família e a escola compreendam seus compromissos com os direitos e deveres, propiciando o bem-estar de todos. Segundo o documento que está sendo analisado, o Parecer nº 7/2010, são exigidos no processo educativo, com relação à qualidade na escola, os seguintes itens:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão a busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. (BRASIL, 2013, p. 22)

No item I, entende-se que as instituições educacionais deveriam formar o profissional da Educação Básica com todas as qualidades, unindo-as aos Estados e Municípios em um pacto federativo para diminuir a distância entre a Universidade e a Escola na formação profissionalizante do professor de rede pública. Ficam responsáveis, então, pela capacitação do professor que deverá se responsabilizar pelo ensino de excelência. No item II, é complementada essa ideia pela orientação da ética e da estética do estudante em sua vida escolar. Segundo Sucupira Lins (2012), a Educação da Ética é um privilégio dos seres humanos. Lembrando que a ética precisa ser aprendida, porque ninguém nasce ético.

No item III, a responsabilidade social, de todos os envolvidos em projetos educacionais, poderá mostrar o esforço de todos os profissionais da educação para garantir a qualidade do ensino. Os integrantes do processo escolar, tais como: aluno, professor, família, técnico administrativo e pedagógico, funcionário da merenda e limpeza, coordenador e o diretor, devem estar adequadamente preparados para as suas funções.

O Parecer nº 7/2010 considera, para que haja qualidade escolar, a necessidade de determinados elementos básicos. Dessa maneira, *a escola de qualidade social* precisa estar centralizada no *diálogo, na colaboração, nos sujeitos e nas aprendizagens*. Além disso, tem como consideração “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, p. 22). Neste âmbito, a colaboração será o fator decisivo para que os diálogos entre os sujeitos e as aprendizagens se complementem com o objetivo da construção da cidadania.

Para Kohlberg (1989), a democracia é um processo de comunicação moral e uma oportunidade de construção de regras, envolvendo todos cooperativamente de maneira justa e colaborativa. Esse é um grande exercício que deve acontecer na escola para que o sujeito possa aprender a ser cidadão e compreender a importância do convívio coletivo. Com isso, é garantido o exercício da prática dos Direitos Humanos.

Voltando à análise do Parecer nº7/2010 (2013), observa-se que este define o *Padrão Mínimo de Qualidade Educacional*, baseado nos documentos do Inciso IX do Artigo 4º da LDB e na Ação Educativa de 2004, na qual a qualidade dos profissionais de educação é definida como dinâmica em cada escola. Isso implica que cada escola terá autonomia para agir e proporcionar, através dos esforços coletivos, o que considera qualidade educacional em cada ambiente escolar específico. Diante disso, há um grande desafio entre os *entes federados* para definir o padrão mínimo de qualidade universal e entender o lugar da cooperação e da autonomia.

Nas escolas, um dos elementos estruturais mais fortes é o currículo, o qual precisa ser filosoficamente embasado para que venha a cumprir suas funções. As formas para a organização curricular como prática social, construídas ao longo do tempo, procuram estabelecer estratégias para a construção e o exercício da cidadania relacionada aos direitos e deveres e ao bem comum. Compreender o significado de ser cidadão, segundo o Parecer nº7/2010, consiste na interação entre os sujeitos para que seja formada uma sociedade mais solidária com seus cidadãos exercendo a autonomia, liberdade e responsabilidade. Os três conceitos apresentados têm definições diferentes e dependem do recorte teórico-filosófico que é feito para uma interpretação e explicação.

Para Piaget (2007), só se alcança a autonomia quando o indivíduo ultrapassa a *Heteronomia do respeito unilateral* para o funcionamento próprio concernente ao *respeito mútuo*. O autor define o *respeito mútuo* como originário das obrigações que não são mais impostas pelos outros, e sim propiciadas pela elaboração do próprio sujeito. Piaget (2007) chama esse fenômeno de método da reciprocidade, que avalia a coordenação dos pontos de vista e ações. Segundo Sucupira Lins (1996), na abordagem de Piaget, a socialização é influenciadora da aprendizagem, tanto para o confronto como para aceitação de diferentes pontos de vista nas relações.

A missão essencial da escola, nesse sentido, será “de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (BRASIL, 2013, p. 25), com diálogos que influenciam a aprendizagem e reconheçam a dignidade do outro. O objetivo da ONU, segundo Sacavino (2009), seria educar universalmente para gerar o respeito e a dignidade da pessoa. Para esse autor, a cultura de Direitos Humanos é constituída de reconhecimento dos direitos a dignidade humana. Com relação à educação em direitos humanos, a dimensão pedagógica da escola precisa articular a formação profissional com a formação cidadã. O grande desafio desse Parecer nº 7/2010 é a articulação da formação dos profissionais de educação na formação inicial e continuada, com políticas públicas que atendam a este fim.

### 3.4 QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Educação brasileira para atingir a *qualidade educacional*, tão almejada e reverenciada nos documentos oficiais analisados aqui, precisa articular e negociar suas práticas através das relações sociais nos espaços educativos. Segundo a orientação do Inciso IX do Artigo 3º da LDB Lei 9394/96, a educação necessita apresentar como um de seus princípios a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 8). No Parecer nº 7/2010, essa orientação é corroborada com o princípio de *qualidade educacional* quando diz que isso “significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 21). Dessa maneira, o Parecer nº 7/2010 considera que a *educação de qualidade* apresente um programa que mantenha seus alunos na escola e reduza a evasão, a repetência e as distorções série/idade. Na Resolução nº 4/2010, essa orientação passa a ter peso de lei quando afirma:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2013, p.64).

Para garantir o acesso e a *qualidade educacional*, complementada pela obrigatoriedade destinada aos *entes federados* e aos espaços educacionais através do regime de colaboração, é necessário haver o cumprimento das medidas citadas acima. Esses órgãos oficiais precisam chamar a atenção de todos, para as crianças, jovens e adultos de modo a terem o acesso à educação.

Com relação à família, na garantia da *qualidade educacional*, continua a obrigatoriedade de matricular e manter a criança a partir dos 06 anos no Ensino Fundamental até os 17 anos. Assim sendo, a família, a escola e os sistemas de ensino são responsáveis por:

- Zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o atendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- Notificar ao conselho Tutelar do Município ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido por lei (BRASIL, 2013, p. 21).

Para o Parecer nº 7/2010 “o conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basililar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra” (BRASIL, 2013, p. 21). Isso quer dizer que as políticas, a sociedade e a escola precisam assumir compromissos com essa qualidade por meio de *acordos coletivos*, que centralizem seus atendimentos na manutenção e permanência dos alunos na escola e, conseqüentemente, na aprendizagem destes. Conforme orienta o Art. 9º da Resolução nº4/2010, “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (BRASIL, 2013, 65). Dessa forma, o Parecer nº 7/2010 adota como método fundamental o diálogo, a colaboração e a aprendizagem dos alunos, para resgatar e respeitar os Direitos Humanos. Para isso, a conquista da qualidade educacional precisa que a escola, a família e os órgãos governamentais se integrem ao compromisso social para a promoção de uma educação de qualidade, que contenha o ensino da Ética voltada para a cidadania democrática e que se baseie em uma cultura em Direitos Humanos. Sendo assim, nesse mesmo Art. 9 da Resolução nº 4/2010, a escola de qualidade educacional entende que, para a obtenção de uma educação de qualidade, precisa atender os seguintes requisitos:

- I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora delas;
- II – consideração sobre a conclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – interação dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político pedagógico;
- IX – realização da parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2013, 65).

Para conseguir alcançar essa qualidade educacional, os Estados, Municípios e Distrito Federal, juntos em regime de *colaboração recíproca*, precisam rever os conceitos educacionais que atuam em seus espaços, para que possam proporcionar uma Educação em

Direitos Humanos, como promulga o item I. No item II, o foco educacional é na aprendizagem do aluno e no respeito às diferenças, como está confirmado no item III e IV. Nos itens III e IV, as propostas são de base curricular e necessitam estar coerentes com uma cultura em Direitos Humanos.

Já no item VI, a proposta é a coerência entre o currículo e a realidade infra-estrutural da escola, para propor o acesso e a utilização desses espaços educativos para uma formação integral. Nos itens V, VII, VIII, além dos espaços formativos, a orientação volta-se para o treinamento e valorização dos profissionais da educação de qualidade, que proporcionem a interação e parceria entre eles, famílias, alunos e a comunidade local interessada na formação dos estudantes. Essa interação é confirmada no item IX, quando ocorre a orientação para a realização de acordos entre os espaços educativos e os outros órgãos e secretarias dos governos, em cooperação para o desenvolvimento estudantil e integral. Analisando hemicriticamente essas orientações, embora não explicitamente, entende-se que é preciso que haja cooperação entre as instâncias menores enquanto as instâncias maiores como: Distrito Federal, Estados e Municípios colaboram entre os seus pares.

Para explicar melhor a parceria cooperativa entre os entes federados e a colaboração orientada pela Constituição de 1988, Abrucio (2012) diz que a maior complicação para a articulação no âmbito da educação, entre os entes federados pelo regime de colaboração instituído pela Constituição Federal de 1988, é a falta de articulação para conseguir coordenar a ao mesmo tempo cooperar em vários níveis governamentais. Segundo o autor, “o Brasil é uma República Federativa e isso tem implicações nas políticas Públicas” (ABRUCIO, 2012, p.18). Nesse caso, o Brasil, ao adotar o modelo de República Federativa Colaborativa, que significa o diálogo e autonomia entre as instancias Federais, Estaduais e Municipais, pretende compartilhar as decisões políticas e governamentais de forma solidária e descentralizadas. Segundo o autor, existem duas formas de entendimento territorial para o *regime de colaboração*. Nessa situação, as instâncias maiores como a União, os Estados e os Municípios são articulados de forma vertical e as instancias menores como as escolas, as universidades, junto com os Estados e os Municípios articulam de forma cooperativa.

Em suas pesquisas em políticas educacionais brasileiras, Abrucio (2012) cita alguns exemplos brasileiros de sucesso na cooperação entre os Estados, Municípios, Universidades e Escolas. Esses exemplos aconteceram nos modelos de sucesso executados no Acre, no Ceará, no Mato Grosso e no Rio Grande do Sul. Nesses Estados, foram apresentados alguns exemplos de *pactos federativos*. A partir desses pactos, os Estados descobriram diferentes estratégias para enfrentar os problemas regionais, relacionados às metas a serem alcançadas

para atingir os padrões mínimos de qualidade educacional. Segundo essas pesquisas, com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), no Estado do Acre, por exemplo, fizeram um pacto pela educação, envolvendo o compartilhamento de redes públicas, onde os Municípios e o Estado se dividiram cooperativamente para aperfeiçoar as políticas educacionais e institucionalizar o regime de colaboração.

Já no Ceará, a cooperação entre os municípios acontece desde 1970. Com isso, foi com o projeto piloto no Ceará para implementar e coordenar o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), proposta esta apresentada pelo Município de Sobral para resolver o problema do analfabetismo, que o Estado foi considerado um exemplo na proposta de cooperação e colaboração entre os Municípios. Essa proposta foi um grande sucesso, resultando no Programa Nacional do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, em Regime de Colaboração com os Estados e Municípios, faz um trabalho cooperativo com as Universidades Federais e Estaduais na formação continuada de professores alfabetizadores de todo o País, desde 2012.

Em Mato Grosso, a situação é bem deferente, criaram um sistema único educacional que atenda a todos os municípios, construindo um sistema exclusivo de ensino com base na Constituição Estadual de Mato Grosso e com uma proposta de gestão compartilhada. Isso significa, segundo Abrucio (2012), que este modelo de gestão compartilhada engloba a formação de planos municipais educacionais junto a um calendário único; com compras e recursos compartilhados; assessoria do Estado para as questões pedagógicas e cessão de funcionários para atender as redes municipais; criação de centros de formação continuada de professores da rede pública de ensino; e formulação do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Regime de Colaboração, segundo esse autor, no Rio Grande do Sul foi incorporado a sua Constituição Estadual de 1989, com cessão de espaços físicos, funcionários e Polícia Militar para a realização de ações e programas compartilhados entre os Municípios e o Estado. Com isso, institucionalizou dois *Fóruns Federativos* para abrir debates e participação dos *entes federados* e da sociedade civil.

Esses modelos de programas educacionais exigem que todos os envolvidos sejam convidados a participar de forma cooperativa e colaborativa com a missão de atingir os padrões mínimos de qualidade educacional em todas as escolas públicas do Brasil.

Sendo assim, para atingir as metas estabelecidas para os padrões mínimos de qualidade educacional no documento analisado foram respeitados considerados as etapas da Educação

Básica, nos três segmentos de desenvolvimento das crianças e dos jovens. O Art. 21 da Resolução nº 4 /2010 aponta que esses segmentos:

São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional.

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos). (BRASIL, 2013, p. 69)

Nessa colocação, para atingir esses padrões mínimos de qualidade educacional, segundo a citação acima e os documentos analisados, a orientação para a Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, a participação da família e da comunidade nas ações escolares e formação de valores éticos nos três segmentos da Educação Básica. Segundo Sucupira Lins (2016), “um dos principais modos engendrados pela cultura para que haja segurança de transmissão é exatamente a Educação Integral. E mais ainda, afirmo, considerando como condição absoluta a Ética na Educação Integral” (SUCUPIRA LINS, 2016, s/p). Segundo a autora, é somente por meio da Ética inserida na Educação Integral, que os seus valores terão sentido de atuação social, construindo pessoas voltadas para a cidadania e o bem comum.

No Ensino Fundamental, o objetivo de atuação é a prolongamento dessa formação integral e o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social” (BRASIL, 2013, Art. 24 - V, p. 70). Para Piaget (1973), o Ensino Fundamental com crianças de 7 a 8 anos representa o início significativo da socialização. Esse período significa o meio caminho entre o desenvolvimento da primeira fase de Piaget (1994), que é individual, e a terceira fase, que poderá alcançar a cooperação, ficando no meio do caminho entre a *inteligência sensório-motriz* e a *lógica operatória*. Nesse sentido, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p.155). Com isso, o fortalecimento dos vínculos familiares e a escola, no desenvolvimento dos valores éticos e morais, são extremamente necessários para a formação da autonomia e da cooperação entre as crianças e os jovens, na fase do desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 7 a 12 anos de idade.

Para o Ensino Médio, última etapa desse processo de formação básica, a orientação acrescenta “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2013, Art. 26 – III, p. 71). Nesse período, segundo Piaget (1994), há o fechamento de um ciclo de desenvolvimento, que marca o fim da adolescência e, para alguns, a conquista da autonomia. Outro fator essencial é a formação da Identidade Moral e, para isso que aconteça, “depende do que acontece na prática pedagógica, do que a escola pode oferecer em complementação à Educação iniciada, e continuada, na família e pela família” (SUCUPIRA LINS, 2009, p. 639 b). Segundo a autora, cada pessoa tem a sua Identidade Moral e seu desenvolvimento depende do seu processo de autoconstrução.

No período da adolescência, o estado afetivo, o cognitivo e o social agem na construção de valores. Segundo Sucupira Lins (2009), para os adolescentes, esse conjunto de emoções e sentimentos apresentados como conjunto de organizações pessoais é considerado elemento primordial para a construção de uma Identidade Ética e Moral.

No Parecer nº 7/2010, as orientações são voltadas para o Direito à Educação de Qualidade e, com isso, ela fica condicionada ao direito individual a esse tipo de educação, tornando a sociedade responsável em realizar esse feito. Portanto, para construir regras e sentimentos morais, é necessário que a escola participe dessa intervenção, em cooperação com a família, para a Educação de valores éticos e suas tradições culturais.

Para conquistar esse espaço, as autoras Tognetta & Vinha (2011) consideram a escola um lugar para o pensamento e a reflexão sobre os valores morais e intelectuais, proporcionando um ambiente democrático. Para as autoras, o exercício da democracia poderá ser aproveitado com a prática das assembleias, onde os alunos, os professores, os funcionários e os familiares poderão refletir, entender e comprometer as regras contidas na cultura filosófica de cada escola. Logo essa proposta poderá servir de ponte para o aprendizado das condutas democráticas e o reconhecimento dos princípios da Dignidade Humana.

Para afirmar essa orientação, no Art. 54 da Resolução nº 4/2010 diz que:

Art. 54 é pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso do projeto político pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. (...)

§2º É obrigatório a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (BRASIL, 2013, p.77)

Para completar essa reflexão, as autoras Tognetta & Vinha (2011) trazem como propostas as assembléias, para fazer parte do aprendizado democrático e a transformação dos alunos em cidadãos. Para falar de *escolas democráticas*, as autoras entendem essas assembléias como meio de diálogo, como previsto na citação acima.

A crítica da orientação na citação acima está na obrigatoriedade da gestão democrática ser obrigatória somente para o ensino público brasileiro, ficando de fora do guarda-chuva da lei, o exercício da democracia nas escolas privadas e em outras instâncias sociais. Segundo Paro (2001), para ensinar a todos os brasileiros o exercício da cidadania democrática, deveria esse ensino ser obrigatório a todos os espaços de convívio social, onde esse exercício poderá ser possível.

Paro (2011) ainda traz que as orientações dos documentos oficiais, desde a Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96 voltada para a Gestão Democrática, se preocuparam somente com autoritarismo excedente e uma estrutura hierárquica, contidas culturalmente nas escolas. Segundo a sua crítica, esses documentos deveriam apresentar normas de atividades civis e educativas, e não deixar essa função para os sistemas de ensino, sem nenhuma orientação clara e objetiva para proceder com um modelo de gestão democrática, pensada pela Constituição de 1988. Com essa medida, cada sistema cria o seu modelo de gestão democrático, independente da política governamental de cada *ente federado*, que tem modelos de gestão aos quais estão acostumados. O que significa, conforme Paro (2001), a perda de oportunidades em aprender o significado sobre Gestão Democrática no modelo baseado na horizontalidade, como se apresenta no Parecer nº7/2010 e transformado em Lei pela Resolução nº 4 /2010, nas relações gestoras de todos os envolvidos nas escolas.

Seguindo a orientação da Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96, as indicações contidas no Resolução nº 4/2010 Art. 55 são condizentes com a formação em Direitos Humanos quando diz que:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalidade das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I – a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ouse, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã.  
(...)

IV – a construção das relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais.

V – a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas.

VI – a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade (BRASIL, 2013, p. 77 e 78).

A Gestão tal qual se conhece, segundo Cury (2013), tem em seu significado um serviço burocrático, sistemático e técnico como forma de administração. O autor, em sua pesquisa documental, trouxe a Constituição Federal de 1988 para explicar o significado de *Gestão Democrática*, onde foi pensado um novo modelo de País Brasileiro, e esse foi aplicado pela LDB Lei nº 9394/96 nos Artigos 3º e 14º nas questões ligadas ao ensino. Na área Educacional, o termo *Gestão Democrática* passou a ter a função de combater uma postura autoritária da sociedade, trazendo uma nova de administração, onde as pessoas possam dialogar democraticamente como um exercício social.

A citação acima acrescenta que a *Gestão Democrática* funciona como instrumento para gerir uma gestão horizontal, demonstrando que as relações não podem ser hierarquizadas. Com isso, todas as representações têm o mesmo poder de decisão, sendo deliberadas pelo voto da maioria. “A gestão democrática da Educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2012, p. 43). Portanto, a noção do *Estado Democrático de Direito*, previsto pela Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96, torna possível uma educação horizontal para a prática da Gestão Democrática, conforme orienta a citação acima. Nesse processo, a Educação da Gestão Democrática é um processo de crescimento individual dos cidadãos para a sua participação no coletivo.

Para superar os desafios para uma *Educação Democrática* no modelo de gestão horizontal em colaboração recíproca entre os *Entes Federados*, é necessário uma formação educacional para a autonomia cooperativa recíproca. Nessa situação, Piaget (1994) conclui que para tornar pessoas que se relacionem de forma cooperativa, precisa que esses indivíduos adquiram uma formação desenvolvida para a autonomia. Para isso, é necessário que, através da educação moral, as pessoas possam alcançar a autonomia por meio da consciência das regras, passando de heterônomo para autônomo.

Para transformar uma cultura de gestão e relacionamentos hierárquicos em gestão horizontal, exige-se uma grande mudança na formação de comportamentos entre os pares nas

formas de cooperar e colaborar. Assim, “para que de fato, a reciprocidade dos jogadores na aplicação das regras estabelecidas ou na elaboração das novas regras se verifique, será preciso eliminar tudo o que possa comprometer essa mesma reciprocidade” (PIAGET, 1994, p.66). Isto é, só ocorrerá uma colaboração recíproca quando forem eliminadas as diferenças entre os indivíduos. O próprio funcionamento da cooperação só se adquire através do hábito nas relações.

Por fim, é evidente que a formação na gestão esperada pelo governo, através dos documentos aqui analisados, não trata de ações meramente burocráticas, pelo contrário, pressupõe uma orientação mais detalhada e fundamentada nas relações interpessoais, entre os membros da comunidade escolar e outras instâncias administrativas concernentes à educação. Embora sejam orientações norteadas mais reflexiva e filosoficamente, são apontamentos basilares para todos os envolvidos e não somente a escola. Nesse contexto, então, os Direitos Humanos fazem parte do conceito do Estado Democrático de Direito, quando se fundamenta formação de cidadãos democráticos cooperativos.

## **4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ÉTICA EM DEBATES**

Nesse capítulo, os documentos Parecer nº 8/2012 e a Resolução nº 1/2012 serão analisados, e assim, sua elaboração e constituição legal foi implementado através de uma comissão interinstitucional, que foi organizada pela coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os documentos aqui analisados foram criados a partir da idéia dos direitos que foram reconhecidos internacionalmente, que estabeleceram a igualdade e a dignidade humana.

### **4.1 CONTEXTO HISTÓRICO EM DIREITOS HUMANOS**

Nesse subitem, o contexto histórico abordado foi emerso e fortalecido após a 2ª Guerra Mundial, com o tema *a educação como um direito de todos*. Após essa Guerra, foram construídas as primeiras ações da Organização das Nações Unidas (ONU) elaboradas e recomendadas pelo apoio das políticas universais, promovendo atuações pelo respeito aos Direitos Humanos.

### **4.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

Para esse subitem, o tema Direitos Humanos é apresentado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, que foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, abrindo a afirmação de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos" (Art. 1º). Para cumprir a orientação internacional, retoma-se no Brasil, na Constituição Federal de 1988, por sua vez o complemento de um dos fundamentos da República, "a dignidade da pessoa humana" (BRASIL, 1988, Art. 1º - III).

### **4.3 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS EM DIREITOS HUMANOS**

Para a análise desse subitem, no Parecer nº 8/2012 é destacado que no Brasil a herança cultural foi marcada por privilégios, discriminações, preconceitos e desrespeitos, mostrando assim como em outros países subdesenvolvidos, o descaso com a formação ética de seus cidadãos. Nesse ponto, serão analisados nos documentos aqui citados, as orientações para uma formação cultural em os Direitos Humanos fundamentados na formação ética.

#### 4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ÉTICA EM DEBATES

Os documentos Parecer nº 8/2012 e a Resolução nº 1/2012 serão analisados neste capítulo e foram elaborados e constituídos legalmente através de uma comissão interinstitucional, organizada pela coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Participaram dessa comissão a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Também participaram com sugestões a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia (Maranhão), Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos Campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Os Direitos Humanos existentes foram criados a partir da idéia de direitos reconhecidos internacionalmente para estabelecer a necessária igualdade e a dignidade dos seres humanos. Segundo Maritain (1959), o grande desafio do homem atual está “nas suas relações vitais com a sociedade” (MARITAIN, 1959, p. 148), isto é, sair de um individualismo burguês para uma “civilização personalista e comunal” (MARITAIN, 1959, p. 148) e que se baseia nos Direitos Humanos e suas aspirações sociais.

Por isso, a educação ocupa um espaço de mediação para compreender a *Cultura dos Direitos Humanos* como um de seus alicerces e estabelecer mudanças sociais com relação à formação educativa como um *Direito de Todos*. Segundo o Parecer nº 8/2012, em seu contexto histórico, os Direitos Humanos têm sido marcados por várias formas de violações, as quais têm como consequências “a exclusão social, econômica, política e cultural” (BRASIL, 2013, p. 515) e, através do documento analisado, são consideradas responsáveis pelas desigualdades, discriminações, autoritarismos e pobreza extrema. As contradições que regem historicamente o Brasil têm consequências também nos espaços educativos. Para isso, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como proposta para restabelecer os

compromissos nacionais e mediar a formação integral dos “sujeitos de direitos e responsabilidades” (BRASIL, 2013, p.516). Segundo o Parecer nº 8/2012,

Como a educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. (BRASIL, 2013, p. 516)

Essa perspectiva trata de uma *educação integral*, visando o respeito às diversas culturas e tradições e individualidade do respeito mútuo. Para a consolidação dessa proposta, é preciso que haja cooperadores atuantes nas ações para a Educação em Direitos Humanos. Nessas circunstâncias, todas as pessoas poderão usufruir de uma educação que não discrimine e promova a democracia. Segundo Griesse (2013), “sob o enfoque internacional o direito a uma Educação em Direitos Humanos foi conceitualizado junto com a promulgação dos direitos universais” (GRIESSE, 2013, p. 65). Para a autora, na sua realização, a Educação em Direitos Humanos tem como eixo fundamental promover a *cultura de direitos*, através do *Direito à Educação*. Essa proposta segue a direção dos pressupostos educacionais contidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a promoção da *cultura da paz* e da exclusão de qualquer forma de violência.

Segundo o Parecer nº 08/2012, após a Revolução Francesa (1789), que culminou com a queda da monarquia absolutista, muitas mudanças ocorreram, expandindo lutas sociais para combater as desigualdades e as opressões da época. Essa expansão ocorreu em vários países ocidentais.

Destes acontecimentos, emergiram marcos históricos que se alastraram por vários países, reivindicando concepções de direitos institucionais como “Bill Of Rights” (Revolução na Inglaterra – 1640 - 1689), Declaração de Virgínia (1776), Declaração do Homem e do Cidadão (1791), na França, que, afirmando os direitos civis, deram condições ao surgimento das concepções de liberdade, igualdade e fraternidade. Estas concepções deram origem à prática da *Cultura de Direito*.

Após as atrocidades das duas grandes guerras mundiais, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por elaborar, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), ancorada no tripé de *Universalização, Indivisibilidade e Interdependência*. Naquele momento, o conceito *Cultura de Direito* foi

ampliado para *Cultura de Direitos Humanos*. Nesse contexto, segundo Sacavino (2009), foram evidenciadas as diversidades biopsicossociais e culturais das populações envolvidas. Essa ampliação foi integrada a vários países, que passaram a programar políticas de inclusão para tentar mudar seus hábitos indignos e desumanos.

No Brasil, novas formas de violações desses direitos foram postas à prova através do *Regime Militar* (1960-1970). Nesse mesmo período, em 1966, foram assinados dois documentos oficiais: *O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais*. Ambos com agendas contra o *Regime Militar*, os documentos ganharam força em 1980 com as lutas da sociedade civil, incorporando novos direitos aos negros, às mulheres, às crianças, aos idosos e aos homossexuais. Através desses alargamentos é que os organismos internacionais dizem que “a Educação em Direitos Humanos emerge como um dos direitos básicos da “Cultura de Direitos” que se pretende universalizar” (BRASIL, 2013, p. 518).

No Brasil, as violações dos Direitos Humanos durante o *Regime Ditatorial* foram combatidas através dos movimentos sociais e ganharam força em 1980 com a redemocratização. Segundo Sacavino (2009), os movimentos sociais ampliaram suas lutas contra a inflação, meio ambiente, moradia, dentre outras necessidades básicas. Para o autor, as ações dos movimentos sociais também tiveram como finalidade a expansão do ensino formal para a *Educação em Direitos Humanos*. Essa mudança cultural era muito nova no Brasil e, somente na Constituição de 1988, foram criadas propostas jurídicas para o campo educacional e para os Direitos Humanos.

Somente em 1990, surgem as primeiras propostas para o Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH – 1996-2002). Nesse caso, após seis anos de debates nacionais, foi que:

Uma legislação complementar levou a criação, em 1996, do Programa Nacional de Direitos humanos (PNDH), juntamente com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, que funciona principalmente como promotores da questão dos direitos humanos na agenda nacional (SACAVINO, 2009, p. 180).

Logo após a produção desse documento e da Secretaria, surge também a proposta da terceira geração do Programa, incorporando a cultura ao plano quando diz que a “Educação em Direitos Humanos (PNDH-3 – 2010), que tem como eixo norteador a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 518).

Um dos principais objetivos da Educação em Direitos Humanos é construir uma sociedade que garanta a dignidade humana. Portanto, sua finalidade é a formação do indivíduo para a convivência social. Segundo o Parecer nº 8/2012:

a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos com conflitos possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade” (BRASIL, 2013, p. 525).

Embora o documento ressalte que é preciso lidar com as divergências de forma autônoma, isso reforça que essa educação precisa ser orientada nos valores de solidariedade, justiça e igualdade, que são claramente valores éticos e morais.

Sob o mesmo ponto de vista, as virtudes, segundo Aristóteles (séc. IV a.C. – 2009), são intelectuais e morais, sendo adquiridas através do hábito. Nessa perspectiva, tem-se que deve haver a prática continuada das virtudes até que elas sejam incorporadas à personalidade.

O filósofo grego aponta que para aprender a ser justo, é necessário praticar a justiça em seus atos. Com isso, ser justo torna-se um hábito virtuoso. “Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009, Livro II – 1103b1 – linha 22), ou seja, as atividades são consideradas boas quando marcadas pelas virtudes adquiridas em cada cultura. Sendo assim, o sucesso de uma democracia saudável exige uma sociedade que cumpra as leis, respeite os direitos dos outros, participe da vida pública e se preocupe com o bem comum.

## 4.1 CONTEXTO HISTÓRICO EM DIREITOS HUMANOS

O conceito histórico dos Direitos Humanos emergiu e fortaleceu-se após a 2ª Guerra Mundial, com o tema *a educação como um direito de todos*. Após a Guerra Fria, surgiram as primeiras ações da Organização das Nações Unidas (ONU) para as elaborações e recomendações universais para a promoção do respeito pelos Direitos Humanos. Em conformidade, diversos documentos internacionais vêm sendo construídos e se transformando em Leis, para garantir o direito à educação e à dignidade humana. Segundo Sacavino (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946) deu origem à educação como um direito de todos e, em especial, na Educação em Direitos Humanos. Com isso, foi feito um acordo através de um pacto internacional, que transformaram os países envolvidos em responsáveis na promoção de uma educação básica e compatível com os Direitos Humanos.

Esta afirmação se concretiza na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no Artigo 26 parágrafo 2, quando diz que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. 26).

Com a criação desse documento, a responsabilidade social, em conjunto com a educação, torna-se importante para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. Conforme discute Piaget (2007), essa responsabilidade social se concretiza pela solidariedade associada ao respeito e ao desenvolvimento do indivíduo. “Falar de um direito à Educação é pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo” (PIAGET, 2007, p. 29). Assim, o autor apresenta que o desenvolvimento de todo o ser humano está associado à subordinação da hereditariedade e à adaptação biológica nas interações sociais. Logo a Educação deve ser voltada para a construção da autonomia.

Desse modo, para Piaget (2007), os Direitos do Homem, ainda citados no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não podem ser limitados a dar a ele somente o direito à educação, sem especificar que educação pretende apresentar.

Ademais, uma educação nos moldes deste documento exige da escola a promoção de um ensino voltado para o desenvolvimento da personalidade da pessoa e para o convívio social. A última citação não define o tipo de formação para essa personalidade, deixando o lugar vazio para outras interpretações. Da mesma forma, é essencial que haja conexão entre o indivíduo e a personalidade que se pretende ensinar. Para isso, “o indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral e intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda a vida social evoluída” (PIAGET, 2007, p.52), ou seja, significa a aceitação do sujeito das normas recíprocas impostas socialmente, subordinando-se, voluntariamente, a liberdade ao respeito à dignidade do outro.

Para entender o processo educacional como um direito e desenvolvimento humano, a ONU precisou formar uma organização mundial, com representantes de vários países, que promovessem a universalização da educação. Em 16 de novembro de 1945, a ONU fundou a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A UNESCO tem como objetivo garantir a paz, através da cooperação mundial entre países e entre seus próprios pares.

Em 1948, segundo Alves (2016), outro documento foi importante para reconhecer o direito à Educação em Direitos Humanos, intitulado *o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* contemplado na Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 16 de dezembro de 1966, no Artigo 13, parágrafo 1, dizendo que:

Os Estados parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (PACTO INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966)

Conseqüentemente, para reforçar e completar o que foi dito nas duas fontes citadas anteriormente, a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, vem consolidar a Educação em Direitos Humanos nos Artigos 33 e 34, quando diz que:

Art. 33 - A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. A conferência

sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito das Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre direitos humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacionais e internacionais. A conferência Mundial sobre Direitos humanos observa que a falta de recursos e restrições institucionais podem impedir a realização imediata desses objetivos (...).

Art. 34 - Devem ser empreendidos esforços mais vigorosos para auxiliar países que solicitem ajuda, no sentido de estabelecerem condições adequadas para garantir a todos os indivíduos o exercício dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais. Os governos, o sistema das Nações Unidas e outras organizações multilaterais são instados a aumentar consideravelmente os recursos alocados a programas voltados ao estabelecimento e fortalecimento da legislação, das instituições e das infra-estruturas nacionais que defendem o Estado de Direito e a Democracia, a assistência eleitoral, a promoção da consciência dos direitos humanos por meio de treinamento, ensino e educação e participação popular e da sociedade civil. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993)

No referido Art. 33, a declaração reforça os direitos já citados anteriormente pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e o Pacto Internacional das Nações Unidas de 1966. Já o Art. 34 estabelece as condições para a captação de recursos para essa Educação. Foi somente em 1994, em Assembléia Geral, a ONU declarou, em sua Resolução nº 49/187 de 23 de dezembro de 1994, um programa de ação por dez anos para a Educação em Direitos Humanos. Segundo Amós (2013), esta ação intensificou as organizações junto a agências governamentais e colaboração da UNESCO, para juntos elaborarem, implementarem e avaliarem os projetos de atividades para criar uma cultura universal em Direitos Humanos.

Conforme apresenta o Parecer nº 08/2012, “a ampliação do escopo de suas ações levou as organizações em defesa dos Direitos Humanos a empreenderem incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 518). Com essa finalidade, o Brasil passa integrar o quadro de países participantes da ONU, para o Desenvolvimento Humano e reconstrução democrática.

Para Brittes, Nascimento & Gutierrez (2013), essa década acentuou os desafios aos países membros da ONU, ao serem convocados, a assumirem suas responsabilidades em organizar e participar de programas educacionais formais e não formais em todos os níveis sociais. Com essa iniciativa, a UNESCO apresenta um plano de orientação universal para promover a Educação em Direitos Humanos, atingindo o contexto e o ambiente educacional apropriado. “O Plano Nacional de Direitos Humanos (1996) teve os seguintes objetivos

principais: proteção do direito à vida, proteção do direito à liberdade, tratamento igual perante a lei, educação para a cidadania e ação internacional” (BRITTES, NASCIMENTO & GUTIERREZ, 2013, p. 89). Conforme esses autores, para dar andamento a Educação em Direitos Humanos, foram concebidas políticas públicas, que em 1995 deram seguimento ao processo de formulação de um Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, para garantir as alianças dos planos internacionais acordados pelo Brasil.

Ao concluir a avaliação do plano de dez anos (1995-2004), os objetivos do plano não foram alcançados. Assim, vários países apoiaram a proposta por mais dez anos (2005-2014), por acreditarem que a mobilização mundial era o único caminho para a construção de uma cultura educacional em Direitos Humanos, mas precisavam continuar com outra proposta. No dia 1º de janeiro de 2005, o Programa Mundial, com os temas educação primária e secundária, apresentaram os seguintes objetivos:

- Contribuir para construir uma cultura em direitos humanos;
- Promover o entendimento comum sobre os instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos níveis nacionais, regionais e internacionais;
- Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas usadas pelos agentes pertinentes;
- Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis;
- Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, colocando em evidência as práticas satisfatórias e dando incentivos para sua continuação e a criação de novas práticas. (PLANO MUNDIAL DE AÇÃO PARA A NAÇÕES UNIDAS, 2005).

Através desses objetivos, os projetos culminaram em algumas etapas de implementação, com intervalos de dois a três anos. O primeiro plano foi aprovado pela resolução de 14 de julho de 2005 e passou a colaborar com outros planos, como: o Programa de Cultura e Paz a Não Violência para as Crianças do Mundo (ONU-UNESCO, 2000-2010); Programa de Alfabetização (ONU, 2003-2014); e o Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2005-2014).

Em 2015, o Relatório de Monitoramento Global (RMG) avaliou a Educação para Todos: Processos e Desafios (2000-2015). Esse relatório trouxe a avaliação do progresso, desde 2000 até a data 2015, para que concluir os objetivos do Marco de Dakar. O Relatório fez um balanço e analisou que, em 2013, o mundo não alcançou os seus objetivos. A

Educação recebeu 2% de ajuda financeira mundial e muitos são os fatores que afastam as crianças da escola como: pobreza, a distância entre as escolas e a residência, a oportunidades para frequentar a escola e crenças culturais. O aumento das matrículas na Educação Básica alcançou os objetivos da Educação Para Todos (EPT) e as partes envolvidas cumpriram seus compromissos.

## 4.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, abre-se com a afirmação de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos" (ONU, 1948, Art. 1º). No Brasil, a Constituição de 1988, por sua vez, traz como um dos fundamentos da República "a dignidade da pessoa humana" (BRASIL, 1988, Art. 1º - III). De acordo com Nascimento (2013), o termo *Educação em Direitos Humanos* ganha força como direitos fundamentais essenciais para a promoção dos Direitos Humanos e a formação da cidadania.

No Brasil, conforme o parecer nº 08/2012, a discussão sobre os Direitos Humanos se dá a partir de 1980, reivindicado pelos movimentos sociais da época. A década de 80 foi marcada pelo período político de redemocratização e implementação de várias leis importantes para o novo regime democrático.

Foi em 1985, na Gestão do Presidente José Sarney, que o Brasil passou a participar das convenções internacionais da ONU pela proposta da UNESCO para a Educação em Direitos Humanos. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, conhecida como *constituição cidadã* veio integrar as propostas da ONU/ UNESCO para aspirar a Justiça Social, proteção e reconhecimento da dignidade humana.

A partir da década de 90, surgiram as propostas para a Educação em Direitos Humanos, mas foi somente em 1996 que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 foi implementada e no Art. 2 tem-se que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (LDB, Lei nº 9394/96, art.2, 1996). Como já foi apresentada nesta dissertação, essa lei está fundamentada nos princípios da Constituição Federal de 1988, relacionando os princípios da Dignidade Humana contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN's). Esses documentos apresentaram propostas pedagógicas para trabalharem na transversalidade como: Ética e Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Segundo Nascimento e Gutierrez (2013), esses temas devem ser discutidos e orientados nas questões apresentadas cotidianamente quando "cabe à escola a função social de trabalhar com esses temas no sentido de orientar o aluno na

formulação dos conceitos, na compreensão de valores e no desenvolvimento de atitudes que o capacitam para viver em sociedade” (NASCIMENTO & GUTIERREZ, 2013, p. 116). Prosseguindo com os autores, vale destacar que as orientações legais, ao tratarem da formação dos direitos e deveres, devem estar ligadas à educação escolar. Como resultado, todas as propostas educacionais que perpassam pela transversalidade precisam estar fundamentadas na Educação em Direitos Humanos.

Para implementar novos rumos à Educação em Direitos Humanos (EDH), o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) e as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), segundo o Parecer nº 08/2012, deveriam ter como um dos princípios norteadores para a Educação Básica, o Tema Direitos Humanos. Para isso, foram necessárias campanhas nacionais para essa implementação, objetivando os educadores a promoverem a cidadania.

O PNEDH foi elaborado em 1996 através da articulação institucional entre o Governo Federal, os Estados e Municípios. Segundo Joana Machado (2013), após as reivindicações na IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 1999, foram feitas revisões no programa PNHD, que foi atualizado e instituído pelo Decreto nº 4229 em 13 de maio de 2002, passando para a versão PNHD II. O PNHD II apresenta propostas que contemplem a parcela da população mais excluída, no que diz respeito aos direitos sociais e ao reconhecimento da dignidade humana.

Além disso, em 2004, o PNEDH II passou a ser divulgado nos fóruns e seminários nacionais e internacionais em todo o país, resultando na formatação de sua nova versão. Para Machado (2013), então, somente em 2009 o programa ganhou outra versão, o PNDH III. Essa nova versão apresenta dois sentidos: o primeiro como proposta de um modelo de sociedade voltada para a democracia, cidadania e justiça social; e o segundo como um plano voltado para construir uma Cultura de Direitos Humanos.

O PNEDH III foi instituído pelo Decreto nº 7037, de dezembro de 2009, que estabeleceu como estratégia “o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola” (MACHADO, 2013, p. 152), dedicando ao eixo V do Decreto nº 7037 a introdução da responsabilidade educacional à *Cultura em Direitos Humanos*. Portanto, a implementação da terceira versão teve como o objetivo orientar os programas e as políticas de ações comprometidas com a *Cultura de Direitos Humanos*.

Por conseguinte, esse Plano tem se configurado como política pública, voltado para as áreas de Educação Básica, Educação Superior, Educação não Formal, Mídia e Profissionais de Segurança e Justiça. Ele também apresenta os seguintes valores: Tolerância, Respeito,

Solidariedade, Fraternidade, Justiça Social, Inclusão, Pluralidade e Sustentabilidade. Então, o papel da garantia desses direitos, para o Parecer nº 08/2012, é promover a *Cultura de Direitos Humanos*. Nesse caso, o tema “Direitos Humanos” deverá estar presente no Projeto Político Pedagógico, na organização curricular da escola, no modelo de gestão e nos materiais didáticos, isto é, em todas as escolas brasileiras.

Para a sua efetivação, levando-se em consideração o Parecer nº 08/2012, é necessário que este projeto conste nas diretrizes norteadoras nacionais, ocorrendo de forma integrada com a participação de todos e de forma democrática. Conforme o Parecer nº 8/2012, “a Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política” (BRASIL 2013, p. 522). Com relação à ética, um dos temas principais desenvolvidos aqui, o documento visa às orientações para os valores humanizadores, como modos de agir e ser de forma coletiva, individual e institucional.

### 4.3 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS EM DIREITOS HUMANOS

O Parecer nº 8/2012 destaca que no Brasil a herança cultural marcada por privilégios, discriminações, preconceitos e desrespeitos, ou seja, mostra um país que não se preocupou com a formação ética de seus cidadãos. Nesse caso, fica claro que a formação cultural para os Direitos Humanos, com base na formação ética, se faz necessária.

Assim é importante destacar que os Direitos Humanos dizem respeito a um conjunto de direitos universais reconhecidos por órgãos internacionais e tem como objetivos a defesa desses próprios direitos, na construção de sociedades desenvolvidas intelectualmente, garantindo o reconhecimento da Dignidade Humana.

Destacam como princípios dessa Educação, no Art. 3º da Resolução nº 1/2012:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - A Dignidade Humana
- II - Igualdade de Direito
- III - Reconhecimento e Valorização das diferenças e das diversidades
- IV - Laicidade do Estado
- V - Democracia na Educação
- VI - Transversalidade, Vivência e Globalidade
- VII - Sustentabilidade Socioambiental (BRASIL, 2013, p. 532).

Em princípio, a *Dignidade Humana* está fundamentada em uma concepção de existência, relacionada aos direitos à cidadania, nos diálogos interculturais e condições dignas de sobrevivência. No Brasil, os valores dos direitos à cidadania se consagraram pelo reconhecimento de seus direitos fundamentais da dignidade da pessoa, quando estabeleceu sua relação aos Direitos Humanos no Art. 1º da constituição de 1988, ao inseri-los aos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Assim sendo, a dignidade da pessoa está relacionada, segundo Wojtyla (1999), a compreender o homem como um ser único e está fundamentado no valor da sua condição como ser humano, que não pode ser instrumentalizado e nem coisificado.

Posteriormente, a *Igualdade de Direitos* diz respeito à ampliação dos direitos civis e da universalização da dignidade humana como princípio de igualdade. Nesse caso, trata-se de direitos a liberdade de pensamento e expressão, assim como os direitos básicos de todos os seres humanos resguardados na integridade física e mental. Retomando Piaget (2007), o fortalecimento dos direitos do homem e de sua condição de liberdade consiste em “formar

indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia de outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 2007, p. 53). Com isso, a grande questão da escola, com relação a sua ação pedagógica, é saber se tem condições de formar pessoas autônomas sem constranger as pessoas de diferentes entendimentos intelectuais e morais. Para o autor, ter o direito à educação não se refere somente a frequência escolar, mas é necessária uma formação completa na construção de um raciocínio lógico e uma consciência moral ativa.

Já o princípio do *Reconhecimento e valorização das crenças e das diversidades* se refere às ações contra o preconceito e as discriminações para garantir o respeito as diferenças. Assim, na interpretação de Nascimento & Gutierrez (2013), “a diversidade cultural demonstra que nenhum paradigma pode pretender ser único e explicativo de toda a realidade e que cada cultura é uma realização no espaço e no tempo da grande aventura humana (NASCIMENTO & GUTIERREZ, 2013, p. 133). Nessa concepção, portanto, o respeito às diferenças se concretiza na formação do indivíduo, que poderá ter um espaço para *pluralismo cultural*, o aprendizado da justiça e da paz e o aprendizado dos valores éticos e morais. Para os autores, pluralismo cultural significa uma abertura intercultural respeitando a realidade do outro. Porém, para Tognetta & Vinha (2007), respeitar a realidade do outro requer que o indivíduo aprenda e compreenda que existe outro que não é ele. No caso do desenvolvimento da ética e da moral, existem regras universais que não podem ser negociáveis, mas precisam ser compreendidas e refletidas.

Quanto ao conceito da *Laicidade do Estado*, há o princípio que se refere ao respeito às Liberdades de crenças religiosas, isto é, o Estado mantém a imparcialidade nos conflitos religiosos, contudo se apresenta como mediador dos conflitos quando ferirem os Direitos Humanos e o direito a diversidade cultural. A apresentação das orientações de uma educação em Direitos Humanos assegura garantir o respeito a todas as religiões. Portanto, para Maritain (1960), a limitação ou injustiça de uma lei humana leva à necessidade de lei divina, que garante a dignidade humana. Seguindo as orientações da Resolução nº 1/2012, é necessário e obrigatório por lei que a liberdade religiosa seja respeitada por todas as pessoas.

Direitos Humanos e Democracia alicerçam-se nas mesmas bases, sob os conceitos de Liberdade, Igualdade e Solidariedade, no princípio da *Democracia na Educação*. Esse alicerce faz parte dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, quando compõem a formação de cidadãos democráticos, solidários e compromissados. Conforme já foi discutido, para Maritain (1960), as incoerências de interpretações das ideias democráticas liberais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade levaram a falsas ideias democráticas de Liberdade,

Justiça e Coletividade. Nessa concepção, cada indivíduo é livre para obedecer a si mesmo e a união se dá através de contratos sociais, onde prevalece uma ditadura totalitária de poder sem limites, sem direitos respeitados e sem a responsabilidade de uma autoridade que garanta a não violação dos direitos aqui discutidos.

*Transversalidade, vivência e globalidade* referem-se a transversalidade dos Direitos Humanos, com estratégia metodológica para a prática de valores éticos. Essa orientação diz respeito a uma forma de construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que possam desenvolver em cada escola uma *Cultura em Direitos Humanos*. Para dar uma orientação mais objetiva, o Art. 1 da Resolução nº 1/2012 diz que:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I. Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II. Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III. De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2013 p. 533).

A orientação da citação acima deixa as instituições escolares e as Secretarias de Educação em todos o país em liberdade de ação para a introdução do PNHD III e a Cultura de Direitos Humanos e, assim, incorporá-los em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para a construção de espaços de reflexões filosóficas e teóricas com participação popular.

Finalmente, a *Sustentabilidade socioambiental* é um conceito que se refere ao respeito do espaço público de uso coletivo e democrático para todos os seres humanos, garantido a sobrevivência do planeta. Segundo Leonardo Boff (2013), trata-se de uma proposta intitulada *Pedagogia do Cuidado*, que visa resgatar e ética e a responsabilidade nas relações humanas, garantindo a vida das futuras gerações no planeta.

Dessa forma, essa Resolução nº 1/ 2012 propõe às instituições de Educação Básica e as de Ensino Superior a responsabilidade em promoverem e legitimarem os princípios relacionados acima, incluindo os laços da sociedade, os conceitos éticos e o político.

Consequentemente, os Objetivos da Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Nacionais de Educação e no Parecer nº 8/2012 são: “Promover o reconhecimento e garantia da Dignidade Humana (...); Desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, para que cada indivíduo possa perceber e reconhecer o outro em sua condição humana”. (BRASIL, 2013, p. 523).

Com isso, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é formar para a vida e convívio diário com propostas para o exercício de uma formação ética em e para os Direitos Humanos. Para essa formação, é necessário ocupar os espaços e tempos de aprendizagem. Segundo o Parecer nº8/012, esses lugares vão além dos espaços físicos, precisam estar nas relações interpessoais de todos os envolvidos nas escolas e fora delas.

Portanto, um dos grandes desafios do Brasil em formar cidadãos através desses princípios é incluir os temas da Ética e dos Direitos Humanos em todos os currículos dos diferentes segmentos e áreas de formação dos profissionais responsáveis pelos conteúdos educacionais dos estudantes, administração dos espaços escolares e confecção dos materiais didáticos. Assim, os sistemas de ensino, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, poderão fomentar e promover os estudos de pesquisas que servirão como base avaliativa da qualidade educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo inicialmente estabelecido, a presente dissertação buscou analisar a presença da Ética nos seguintes pareceres e resoluções: Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010; e o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que fazem parte das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013. Para atingir esse objetivo, foi elaborado um diálogo entre os documentos legais e a fundamentação filosófica pertinentes. Considerou-se, nesta pesquisa, a influência das políticas expressas nesses documentos, que direcionam as práticas pedagógicas a serem efetuadas em todas as escolas no Brasil.

O problema analisado nesta dissertação é a concepção de Ética apresentada nos documentos acima mencionados, que direcionam uma Educação para os Direitos Humanos. Por isso, o objetivo geral desta investigação visou observar a presença da Ética nos referidos documentos. Como resposta às questões norteadoras, constatou-se que a Ética não pode ser desvinculada da Educação em Direitos Humanos, pois ela aparece como orientação nos seus conceitos, objetivos, fundamentação e princípios.

Embora nos documentos não esteja explicitada diretamente a orientação objetiva e qual linha filosófica fundamenta a aprendizagem da Ética, os conceitos encontrados fazem parte de um pensamento que explica o que são os valores éticos e morais universais. Encontrou-se a ideia filosófica transmitida nos seguintes conceitos: tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Esta dissertação se caracterizou pelo fato de trazer, para a área da Educação, uma pesquisa original sobre o tema Ética relacionada aos Direitos Humanos. Uma das conclusões que se pode desde já apresentar é a necessidade de se formar uma *Cultura da Educação em e para Direitos Humanos*. Nesse sentido, considera-se que essa discussão precisa ser amplamente colocada na área educacional de modo que venha a contribuir para a educação brasileira, modificando um olhar cultural em todas as áreas do conhecimento com a autêntica inclusão da Educação pelos Direitos Humanos.

Depois das análises feitas, conclui-se que a fundamentação filosófica tem papel essencial para que haja a adequada interpretação do que os documentos querem expressar, tal como foi a tarefa realizada aqui. Na medida em que foram destacados os temas da Ética e Moral, descobriu-se que existe nos documentos o uso do vocabulário pertinente, sem, no

entanto, haver uma precisão dos termos. Essa é uma das conclusões básicas e fortes à qual foi possível se chegar e que está expressa no corpo da dissertação.

Observou-se ainda, por meio da análise dos documentos, que a sociedade pós-moderna não consegue valorizar as tradições culturais, os sentimentos familiares, de amigos e parentes, deixando de enxergar as virtudes e características essenciais para a vivência da Educação pelos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, ainda que os valores e as virtudes tenham aparecido nos documentos, enquanto vocábulos e expressões correlatas, é perceptível que a sociedade atual precisa lhes dar mais atenção na prática social.

Depois dessa pesquisa documental, segundo o Parecer nº8/2012, no PNEDH, é evidente afirmar que os valores da tolerância, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade são considerados princípios essenciais da sociedade e também são fundamentais para que as relações afetivas sejam desenvolvidas. Porém, isso não parece estar claro nos pareceres e resoluções, conforme foi observado.

Como se sabe, a democracia na concepção de Maritain (1960) deve ser cultivada, amadurecida e desenvolvida, pois somente assim se chega à verdadeira Educação dos Direitos Humanos. Entende-se que para haver seu desenvolvimento, o regime democrático precisa estar fundamentado na cooperação, baseado nos valores da pessoa humana, atuando individualmente e coletivamente. Por isso, os problemas que podem surgir nas relações participativas dentro de uma comunidade, devem ser resolvidos por elas próprias e, ao mesmo tempo, elas precisam ser preparadas para atuarem juntas com o objetivo do bem comum.

Todavia, ao finalizar a pesquisa, considera-se que não foi encontrada essa indicação nos documentos analisados de forma precisa, o que deveria ter acontecido, uma vez que a base do bem comum está estabelecida na existência do grupo social, realizado pela ação e participação da comunidade. Isso quer dizer, seguindo a orientação do Parecer nº 8/2012, que é essencial a todo o cidadão da comunidade social tenha o direito à participação coletiva, além de ter os Direitos Humanos respeitados.

Nas orientações dos documentos aqui interpretados, a Educação em Direitos Humanos é apresentada como proposta de formação integral dos sujeitos de direitos e responsabilidades, restabelecendo os compromissos nacionais. Essa é uma conclusão que aponta para a exigência da continuidade de pesquisas na mesma direção desta aqui apresentada.

Em síntese, a Educação em Direitos Humanos, expressa nos documentos, tem como eixo fundamental promover a *cultura de direitos* por meio do *Direito a Educação*. Seguindo esse raciocínio, pode-se ainda notar que os documentos oficiais analisados condizem com as propostas educacionais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para promover a *cultura da paz*, excluindo qualquer tipo de violência. Sendo assim, considera-se que a Educação em Direitos Humanos se fundamenta na dignidade da pessoa, que por consequência está ligada a uma educação Ética.

Enfim, nos documentos oficiais das Declarações dos Direitos Humanos, a Ética e o Direito orientam para as mudanças culturais com relação à aproximação do homem com ele mesmo ao autoconhecimento, à liberdade e à cidadania. Caso contrário, conforme se observou no pensamento de Wojtyla (1999), a pessoa humana corre o risco de sofrer mutilação, sendo usada e coisificada pela lei do mais forte e muitas vezes tornada descartável. Na natureza do mais forte, a rivalidade das pessoas é resolvida por meio da violência, e não do reconhecimento da dignidade de outro, o que enfraquece as relações éticas e democráticas, tornando-as superficiais e injustas.

Além disso, é preciso lembrar que se encontra como maior desafio das orientações nos pareceres e resoluções, a necessidade de se entender a origem e a evolução do comportamento cooperativo, ou seja, a cooperação como um pilar de sustentação que marca o processo de autonomia e solidariedade entre os indivíduos.

Dessa forma, conclui-se que os documentos são importantes, pois, sem entender o significado das leis, o homem não consegue visualizar os motivos de sua existência e da necessidade de compreensão de seu papel para participar colaborativamente. Entende-se, pela análise feita, que a Educação está voltada para a construção dos cidadãos responsáveis pela participação e por decisões democráticas nas esferas públicas. Para que isso aconteça, o Parecer nº 7/2010 propõe que haja uma educação direcionada às necessidades do aluno, em escolas brasileiras capazes de emancipar e promover a participação colaborativa e cooperativa de todos.

De certo, ao dar à pessoa humana o direito de resgatar sua participação na ação social para a paz, entendida pela Declaração Universal de Direitos Humanos pela ONU (1948), observou-se que foi fundamental se fazer um *Pacto Internacional* entre os países envolvidos. Assim, essas propostas foram definidas para que houvesse uma forma de colaboração que pudesse reverter a situação de extrema pobreza do período pós-segunda guerra.

A cultura dos Direitos Humanos, definidos e entendidos nas orientações do Parecer nº 8/2012, está direcionada à mudança social, com base nos valores da sociedade, que respeitem a vida como proposta de proporcionar a paz entre as pessoas, aos grupos sociais e às diversas nações envolvidas no Pacto Internacional (Brasil 2013). Essa é uma das principais conclusões que se destaca nesta dissertação.

Nesse conceito, a cultura da paz é entendida com proposta de mudança comportamental, que possa resolver os conflitos por meio de diálogos pacíficos, extinguindo as formas de imposição pela violência. Como resultado, a educação incorpora essa mudança, transcendendo o conceito para a prática do diálogo democrático e cooperativo dessa proposta, que deve ser voltada para o aprendizado da cooperação recíproca da colaboração e da justiça.

Notou-se, pela análise feita no decorrer dessa investigação acadêmica, a possibilidade, através dessa orientação, de que os princípios de liberdade e as virtudes de solidariedade humana possam desenvolver o potencial de todos para o exercício da cidadania por meio da educação.

Dessa maneira, entende-se que a educação, por ser considerada a base de formação das crianças e dos jovens, é também a base para a formação de cidadãos éticos. Com isso, para o Parecer nº 7/2010, a missão da escola é preparar os cidadãos para uma mudança cultural em Direitos Humanos, através de diálogos que façam refletir e reconhecer a própria dignidade e a dos outros. O maior desafio dessa proposta é articular a formação dos profissionais da educação e direcioná-los para esse fim.

Sugere-se, a partir das interpretações hermenêuticas realizadas, que para transformar a Cultura ética em Direitos Humanos e inseri-la na cultura de gestão educacional de relacionamentos hierárquicos em uma gestão horizontal, é necessário aprender a se relacionar de forma diferente. Essa grande mudança irá influenciar os comportamentos entre os pares nas formas de cooperar e colaborar. Isto é, para ocorrer uma colaboração recíproca, o funcionamento da cooperação só funcionará através dos hábitos relacionais, e isso leva tempo. Não se consegue modificar uma cultura de uma hora para outra. Para que isso ocorra, aconselha-se a continuação de pesquisas referentes a esse assunto.

Portanto, a formação baseada nessa gestão, incentivada pelos documentos aqui discutidos, necessita de orientações mais detalhadas e fundamentadas na formação das relações de todos os envolvidos da comunidade escolar, secretarias e outras instâncias relacionadas cooperativamente e sob o *regime de colaboração*.

No Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010; e no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e na Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, a cooperação e a colaboração aparecem como orientação para a convivência coletiva. Para que se chegue à implantação desse paradigma é necessário investir na formação educacional de todos as pessoas para uma mudança cultural.

Além disso, recomenda-se que, para garantir o papel da gestão na formação ética e cultural em Direitos Humanos e assegurar esses direitos, conforme o Parecer nº 08/2012, a

promoção dessa *Cultura de Direitos Humanos* deverá estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP), também no currículo de cada escola e na elaboração e confecção dos materiais escolares. Indica-se também que, para orientar e efetivar a proposta do Parecer nº8/2012, é preciso que o projeto siga as orientações das Diretrizes Nacionais, ocorrendo de forma integrada com a participação de todos e de forma democrática. Quanto às orientações com relação à ética, os documentos apresentam recomendações para os valores humanizadores, como modos de agir e ser de forma coletiva, individual e institucional.

Com isso, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é formar o indivíduo para a convivência diária, com orientações para o exercício de uma formação cultural em e para os Direitos Humanos. Para essa formação, é essencial ocupar os espaços de relações interpessoais, que vão além dos espaços físicos da escola.

Por conseguinte, o maior desafio para educar eticamente as crianças e os jovens e, ao mesmo tempo, convencer as famílias e os profissionais que atuam na escola é entender que educar tem base na Filosofia Ética, e para isso devem se organizar com programas de educação pelas virtudes. Os educadores precisam saber que o resultado não será imediato, mas a falta desse aprendizado certamente seguirá a violação da dignidade no reconhecimento do outro. Educar, nesse sentido, significa ter que dizer às crianças e aos jovens que eles não estão isolados no mundo.

Deve-se, por fim, compreender que o adulto precisará viver num mundo, no qual necessitará compreender o respeito aos Direitos Humanos.

Para unificar as propostas da carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946), do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos (1966), do Programa de Ação em Viena (1993) e das leis brasileiras contidas nos documentos analisados nesta dissertação, todas precisam se basear na cooperação interligada com a colaboração das instâncias federativas. Portanto, os documentos trazem à tona a necessidade urgente de formação ética, pois assim será possível uma efetiva mudança cultural para a Educação e prática dos Direitos Humanos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Associativismo Territorial para a Coordenação Intergovernamental. In: ABRUCIO, Fernando Luiz & RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de Colaboração e Associativismo Territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

ALVES – MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método das Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ALVES, José A. L. A Carta Internacional dos Direitos Humanos. In: **Revista A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos**. Modulo 1. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/josc3a9-augusto-lindgren-alves-a-arquitetura-internacional-dos-direitos-humanos.pdf>. Acesso em 28 de nov. de 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Violência**. Tradução: André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crises da República**. Tradução: José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ARISTÓTELES (384-322 a. C.). **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 3. ed. Bauru, São Paulo: Edipro, 2009.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (2005). **Projecto revisado Del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para La educación em derechos humanos** de 02 de março de 2005, ONU Doc. A/59/525/Ver.1. Disponível em: <http://www.fundacioncives.org>. Acesso em 11 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1993). **Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993pdf>>. Acesso em 28 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS (1966) **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 16 de dezembro de 1966**. Disponível em <http://www.oas.org/dil/pot/1966%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em 28 de nov. 2016.

\_\_\_\_\_. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de fevereiro de 1948**. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitos\\_humanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php)>. Acesso em 28 nov. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Biblioteca. Disponível em: [http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=%C3%89tica+e+educa%C3%A7%C3%A3o+em+Direitos+Humanos&field\\_bib\\_tipo\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_serie\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_gt\\_target\\_id=All](http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=%C3%89tica+e+educa%C3%A7%C3%A3o+em+Direitos+Humanos&field_bib_tipo_target_id=All&field_bib_serie_target_id=All&field_bib_gt_target_id=All) . Acesso em 08 de fev. 2017.

BAUMEISTER, Roy. **Hábitos Virtuosos podem ser cultivados?**. Miami: Case Western University, Cleveland Ohio/ Universidade Estadual da Flórida, s/d.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Biblioteca. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Educa%C3%A7%C3%A3o+%C3%89tica+Direitos+Humanos&type=Subject&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 08 de fev. de 2017.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

BRASIL. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Vol.VIII. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICELE, 2013.

CARMO, C. R.; EDDINE, E. A. C. Desenvolvimento e Transformação da Sociedade pela Educação em Direitos Humanos como Processo Permanente de Conquistas. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos.** - Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

CAVALIERI, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a Educação Integral.** 2010 – maio/agosto. Vol. 20 nº 46 p.249 – 259, Paidéia, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em 19 de mar. de 2017.

CURY, Carlos R. Jamil. Do Sistema de Colaboração Recíproca. In: ABRUCIO, Fernando Luiz & RAMOS, Mozart Neves (Orgs.). **Regime de Colaboração e Associativismo Territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação.** São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Valorização das Ciências Humanas**. Tradução: Marcus Vinícius da Cunha, Ana Raquel Lucato Cianflone, Erika Natacha Fernandes de Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Democracia Cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey – 1927-1939**. Tradução: Augusto de Franco & Thamy Pogrebinski (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUSI, M.L.H.M. **A Construção da Cultura da Paz no Contexto da Instituição Escolar**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

**Educação para Todos: Processos e Desafios (2000-2015)**. Relatório Conciso. Disponível em: [http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565\\_por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565_por.pdf). Acesso em: 01 fev 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1994.

GRIESSE, Margaret A. Contexto Internacional da Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

GUTIERREZ, João P. & URQUIZA, Antônio H. **A. Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

HARE, R. M. **Ética: problemas e propostas**. Tradução: Mário Mascherpe & Cleide Antonio Rapucci; Revisão Técnica: Cezar A. Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2003

IVENICKI, Ana & CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

KOHLBERG, L. Minha Busca Pessoal pela Moralidade Universal. In BIAGGIO, Angela. **Laurence Kohlberg: Ética e Educação Moral**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. O Retorno do Estágio 6: seu princípio e ponto de vista. In BIAGGIO, Angela. **Laurence Kohlberg: Ética e Educação Moral**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

LICKONA, Thomas. **Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility**. New York: Bantam Books, 1991.

LIMA, G. L. Educação em Direitos Humanos e Gestão Escolar. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

LINS, Ronaldo Lima. **Crítica da Moral Cansada**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MACHADO, J. M. M. A Política Nacional de Educação e os Direitos Humanos: Operacionalização por meio de instâncias de mediação democrática e controle social. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. Tradução: Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MALHEIRO, João. **A Alma da Escola do século XXI: como conseguir a formação integral dos alunos**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Motivação Ética no processo de Ensino/Aprendizagem na Formação de Professores do Ensino Fundamental**. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008.

MARITAIN, J. **Rumos da Educação**. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1959.

\_\_\_\_\_. **Princípios duma Política Humanista: o tempo e o modo**. Tradução: Antônio Alçada Baptista. Lisboa: Moraes Editora, 1960.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Tradução: João Bernard da Costa. 2. ed. Lisboa: Editora Largo do Picadeiro, 1964.

MURTA, Eduardo F. Educação em Direitos Humanos – Princípios Fundamentais. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

NASCIMENTO, Amós. Filosofia e Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

NASCIMENTO, José do & Gutierrez, J. P. Transversalidade dos Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO (2000). **O Marco de Ação de Dakar Educação para todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos**, de 26-28 de abril de 2000, Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/1211175.pdf>. Acesso em 28 de nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS AMERICANOS (1988) **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em material de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** “Protocolo de San Salvador” de 17 de novembro de 1988. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-52.htm>. Acesso em 28 de nov. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERON, M. & BATISTA, S. A Cooperação como Ferramenta para o Desenvolvimento da Educação. In: ABRUCIO, Fernando Luiz & RAMOS, Mozart Neves (Org.) **Regime de Colaboração e Associativismo Territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. 18. ed. Rio de Janeiro: ed. José Olimpo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** São Paulo: SUMMUS, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia da Criança. Tradução.** Octávio Mendes Cajado. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFES/DIFUSÃO EDITORIAL, 1978.

**PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC.** Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWw0aW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NlbnRyYWxibXVsdGlwbGVfZmUmdGFpPWRIZmF1bHRfdGFiJmN0PXiNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZG9MSZmbj1zZWYyY2gmdmlkPUNBUEVT&buscaRapidaTermo=Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+%C3%89tica+e+Direitos+Humanos](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWw0aW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NlbnRyYWxibXVsdGlwbGVfZmUmdGFpPWRIZmF1bHRfdGFiJmN0PXiNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZG9MSZmbj1zZWYyY2gmdmlkPUNBUEVT&buscaRapidaTermo=Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+%C3%89tica+e+Direitos+Humanos) . Acesso em 28 de nov. 2016.

REZENDE, Monique M. de S. A. **O ensino de ética proposto pelo parâmetro curricular nacional de ética e sua prática no terceiro ano do ensino fundamental.** Monografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação.** Lisboa: Edições 70, 2015.

\_\_\_\_\_. **Do Texto à ação: ensaios da hermenêutica II.** Porto: Rés-Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e ideologias:** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

SACAVINO, Suzana B. **Democracia e educação em Direitos Humanos na América Latina.** Petrópolis: DP ET Alli: De Petrus: Rio de Janeiro: Editora NOVAAMERICA, 2009.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Paulo C. **A Antropologia Personalista de Karol Wojtyła**. Tradução: Ivo Stormiolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

SUCUPIRA, N. Ética e Educação. In: **Revista: Presença Filosófica**. Pag.28-42. V. VI, n.04. Rio de Janeiro: out/dez. 1980.

SUCUPIRA LINS, M. J. da C. Ética na Educação Integral. In: MORAES, Micheleni M. de Souza (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

\_\_\_\_\_. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. In: **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. Salvador: v. 22 n. 39 p. 31-39, jan/jun, 2013.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Ética: Privilégio de seres Humanos. In: BARONE, L.M.C. & ANDRADE, M. S. (Org). **Aprendizagem Contextualizada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

\_\_\_\_\_. Ética e Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Renato & SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa (Org.). **Ética e Educação: uma abordagem atual**. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

\_\_\_\_\_. Maturidade Ética e Identidade Moral: a construção na prática pedagógica. In: **Revista Diálogo Educ**. V. 9. n 28. p. 633-649, Curitiba: set/dez, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Ed. Access, 2007a.

\_\_\_\_\_. Virtude X Emotivismo: Uma Proposta para a Ética. In: **Revista CRÍTICA**. Centro de Estudos Filosóficos CEFIL, v. 12 n. 35. p. 07-27. Londrina: abril, 2007b.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Teoria de Piaget para a Educação. In: **Revista Educação & Cultura Contemporânea**. p. 11-30. V. 2, n. 4. Universidade Estácio de Sá, 2005.

\_\_\_\_\_. Temas Transversais e Aprendizagem de Ética. In: **Revista Arte e Educação INIVILLE**. p. 16-25 – v.9 n. 2. dezembro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Learning citizenship through the concepts of family, school and country**. Association Moral Education (AME), Glasgow: 7 a 12 de julho de 2000, s/n.

\_\_\_\_\_. A questão da construção do valor: Um estudo a partir da perspectiva da epistemologia genética. In: ASSIS, Mucio & ASSIS, Orly (org.). **Piaget e a Educação**. p.75-91 Campinas, São Paulo: UNICAMP/PROEPRE Editora. 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora, 1968.

TEIXEIRA, Anísio (et alli). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p.188–204, ISSN: 1676-2584. Campinas, 2006.

TOGNETTA, Luciana R. P.. **A Formação da Personalidade Ética: estratégias de trabalho com afetividade na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciana R. P & VINHA, Thelma P. **Quando a Escola é Democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

URQUIZA, A. H. A. & MUSSI, V. P. L. Direito a Aprendizagem e o Ambiente Educacional. In: GUTIERREZ, José Paulo & URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

WOJTYLA, K. **Amor e Responsabilidade**. Lisboa: Rei dos Livros, 1999.