

**FACULDADE EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MÁRCIA ARAÚJO DA SILVA

A TRANSVERSALIDADE PARA PRÁTICA DOCENTE NO PROJovem  
URBANO: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

São Leopoldo

2016

MÁRCIA ARAÚJO DA SILVA

A TRANSVERSALIDADE PARA PRÁTICA DOCENTE NO PROJovem  
URBANO: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdade EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientadora: Laura Franch Schmidt da Silva

São Leopoldo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586t Silva, Márcia Araújo da  
A transversalidade para prática docente no  
PROJOVEN Urbano : uma proposta de desenvolvimento  
metodológico / por Márcia Araújo da Silva ; orientadora  
Laura Franch Schmidt da Silva. – São Leopoldo: EST/PPG,  
2016.  
106p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) — Faculdades EST. Programa  
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,  
2016.

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação de jovens  
e adultos. 3. Prática de ensino. 4. Ética social. 5.  
Cidadania. 6. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. I.  
Silva, Laura Franch Schmidt da. II. Título.

MÁRCIA ARAÚJO DA SILVA

A TRANSVERSALIDADE PARA PRÁTICA DOCENTE NO PROJovem  
URBANO: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdade EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data de Aprovação:

---

Laura Franch Schmidt da Silva – Doutora em Teologia – Faculdades EST

---

André Sidnei Musskopf – Doutor em Teologia – Faculdades EST



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por tudo.

A minha família, pelas palavras certas nas horas certas.

A minha amada filha Manuela da Silva Ferreira, por sua generosidade e compreensão.

Aos/às docentes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - (PROJOVEM Urbano) que, voluntariamente, cederam seu tempo, conhecimentos e experiências pedagógicas para o enriquecimento e realização desta pesquisa.

A Secretária Municipal de Educação – SEMED/Manaus por compreender a importância do processo formativo nas diferentes áreas de conhecimento, incentivando a formação de seus/as servidores/as por meio do Programa Qualifica que possibilitou a realização deste estudo.

Ao corpo docente da Faculdades EST pelo compartilhar de seus imprescindíveis conhecimentos de forma generosa e paciente.

Ao professor Dr. André Sidnei Musskopf por seu olhar minucioso e considerações imprescindíveis, realizadas como segundo avaliador deste trabalho.

A professora Dra. Laura Franch Schmidt da Silva por seus direcionamentos durante a realização deste trabalho.



## RESUMO

O mundo contemporâneo tem sido palco de grandes transformações sociais decorrentes de avanços científicos e tecnológicos. Estas mudanças decaem como avalanches nos contextos escolares que, na maioria das vezes, não estão preparados para responder às novas exigências educacionais oriundas de uma sociedade globalizada em constante processo de inovação. A sociedade exige das instituições de ensino o desenvolvimento de saberes que capacite os/as estudantes para o desenvolvimento, manutenção e competitividade de um mundo global. Nesse sentido a educação deve ultrapassar os muros escolares. É preciso preparar o/a estudante para aprender a aprender em uma sociedade onde o conhecimento é digital e a formação é um processo ao longo da vida. Mais do que capacidade técnica, a educação deve ser humana, urge o desenvolvimento de uma consciência planetária com responsabilidades de solidária e ética. Neste contexto, elegeu-se como objeto de estudo desta pesquisa o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano) que tem como objetivo promover a cidadania de jovens, de dezoito a vinte e nove anos de idade, por meio da oferta de Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Considerando a tríade curricular do programa, este trabalho tem como objetivo analisar a ética como cerne transversal na integração curricular no PROJOVEM Urbano. Para tanto, realizou-se três processos reflexivos, organizados em capítulos na construção deste trabalho. O primeiro diz respeito à ampla pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo fundamentar o processo de análise e construção do objeto pesquisado. No segundo momento realizou-se uma pesquisa documental como condição para conhecer as diretrizes curriculares, pedagógicas e as bases legais do PROJOVEM Urbano. Por fim, a pesquisa de campo como possibilidade de identificar a compreensão dos/das docentes a respeito de cidadania, transversalidade e ética. Espera-se que esta instigante jornada promova discussões a respeito de ética e cidadania em diferentes contextos educacionais, promovendo uma prática pedagógica contextualizada com as necessidades de vida do/a aluno/a, conduzindo-os/as a aprender a ser, aprender a conviver, por meio de valores éticos de solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo.

**Palavras-chave:** Ética. Educação. Cidadania. Transversalidade. PROJOVEM Urbano.



## ABSTRACT

The contemporary world has been the stage of great social transformation resulting from scientific and technological advances. These changes fall like avalanches on the school contexts which, most of the time, are not prepared to respond to the new educational demands coming from a globalized society in constant process of innovation. The society demands from the teaching institutions the development of knowledge which capacitates the student for the development, maintenance and competitiveness of the global world. In this sense education needs to go beyond the school walls. It needs to prepare the student to learn how to learn in a society where knowledge is digital and formation is a lifelong process. More than technical capacity, education needs to be human, urgently requiring the development of a planetary consciousness with solidary and ethical responsibilities. In this context, the object of study chosen for this research was the National Program of Inclusion of Youth (PROJOVEM Urbano) which has as its goal the promotion of the citizenship of young people, from eighteen to twenty nine years of age, through the offer of Basic Education, Professional Qualification and Citizen Participation. Considering the curricular triad of the program, the goal of this work is to analyze ethics as the transversal core in the curricular integration of the PROJOVEM Urbano. For this, three reflective processes were carried out, organized in chapters in the construction of this paper. The first relates to the broad bibliographic research with the goal of serving as foundation for the process of analysis and construction of the research object. In the second moment a documental research was carried out in order to get to know the curricular and pedagogical guidelines and legal bases of the PROJOVEM Urbano. Finally, field research was carried out as a possibility of identifying the comprehension of the teachers with respect to citizenship, transversality and ethics. It is hoped that this instigating journey may promote discussions about ethics and citizenship in different educational contexts, promoting a pedagogical practice that is contextualized with the life needs of the students leading them to learn to be, learn to communally interact through ethical values of solidarity, mutual respect, justice and dialog.

**Keywords:** Ethics. Education. Citizenship. Transversality. PROJOVEM Urbano.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO)</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 Caracterização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)</b> .....	<b>17</b>
1.1.2 <i>Bases Legais</i> .....	25
<b>1.2 O Currículo Integrado do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano</b> .....	<b>27</b>
1.2.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</i> .....	29
1.2.2 <i>Temas Transversais e Transversalidade</i> .....	35
<b>2 ÉTICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1 A Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais</b> .....	<b>48</b>
2.1.1 <i>O discernimento moral</i> .....	50
2.1.2 <i>Legitimação de valores e regras morais</i> .....	53
<b>2.2 Os Valores Éticos Presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</b> .....	<b>59</b>
2.2.1 <i>Justiça</i> .....	60
2.2.2 <i>Respeito Mútuo</i> .....	63
2.2.3 <i>Solidariedade</i> .....	67
2.2.4 <i>Diálogo</i> .....	71
<b>3 PROCESSO PRODUTIVO DA TRANSVERSALIDADE NO PROJOVEM URBANO</b> .....	<b>75</b>
<b>3.1 Contextualização e Apresentação do Problema</b> .....	<b>75</b>
<b>3.2 Questões Norteadoras</b> .....	<b>76</b>
<b>3.3 Objetivos</b> .....	<b>77</b>
3.3.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	77
3.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	77
<b>3.4 Caracterizando os Sujeitos</b> .....	<b>77</b>
<b>3.5 A Coleta de Dados</b> .....	<b>78</b>

<b>3.6 Formação e Experiência Docente dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa</b>	<b>79</b>
<b>3.7 Análise e Discussão dos Dados</b> .....	<b>80</b>
3.7.1 <i>Contextualização</i> .....	82
3.7.2 <i>Cidadania</i> .....	83
3.7.3 <i>Transversalidade</i> .....	86
3.7.4 <i>Ética</i> .....	90
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>99</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

Vive-se uma época de constantes transformações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos que alteram as relações comerciais, políticas, econômicas, sociais, educacionais, humanas e éticas. Destacam-se como consequências deste desenvolvimento os problemas ambientais, as desigualdades sociais, a violência e a intolerância.

A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) alerta que o Brasil possui dois grandes desafios a serem enfrentados: “criar condições adequadas para inserir-se com êxito no mundo contemporâneo globalizado, competitivo e superar os obstáculos ao desenvolvimento humano sustentável.”<sup>1</sup> Segundo esta organização a ausência de políticas educacionais contribuem para que grande parte da população permaneça às margens do desenvolvimento científico e tecnológico, resultando no crescimento de desigualdades sociais que colocam o “futuro em risco”, título do documento.

Enquanto a UNESCO alerta para a existência de um grande número de pessoas excluídas dos processos de formação científica e tecnológica, Chaves argumenta que nesta mesma parcela da população encontra-se a saída para a crise planetária. Para esse autor “nunca um país dependeu tanto de seus desvalidos” e denuncia a conduta histórica do país de “perdas de oportunidades, mas nenhuma supera a omissão de educar seu povo.”<sup>2</sup>

Autores como Boff<sup>3</sup> e Morin<sup>4</sup> delatam a existência de uma crise ética que atinge a sociedade como um todo. Neste cenário, questiona-se a capacidade da escola para responder a tantas questões sociais e diferentes necessidades políticas, tecnológicas e de desenvolvimento econômico, configurando-se o novo desafio pedagógico.

Neste contexto social, permeado de novas exigências para formação profissional, encontra-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM

---

<sup>1</sup> UNESCO. *Ensino de Ciências: o futuro em risco*. Série Debates VI. Brasília, UNESCO, 2005. p. 01. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

<sup>2</sup> CHAVES, Alaor Silvério. Educação para Ciência e Tecnologia. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. Brasília: UNESCO, Instituto Sagari, 2005. p. 47-67.

<sup>3</sup> BOFF, Leonardo. *Ética e Moral: a busca dos Fundamentos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

<sup>4</sup> MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2007.

Urbano). O Programa foi desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O PROJOVEM Urbano ao mesmo tempo em que representa uma oportunidade de Educação Profissional para jovens e adultos, constitui-se em significativa conquista para sociedade, pois possibilita a inserção de grande parcela da população jovem na educação profissional, antes excluída por atributos oriundos das desigualdades sociais e falta de políticas públicas destinadas a atendê-la. O Programa representa uma oportunidade de romper-se com mecanismos de marginalização que, historicamente, reforçam as baixas expectativas de inclusão destes/as jovens no sistema público de Educação Profissional.

Diante dos objetivos educacionais do PROJOVEM Urbano que visa promover a formação básica, educação profissional e ação comunitária, a transversalidade apresenta-se como alternativa pedagógica para a realização da integração curricular, uma vez que esta modifica a relação do ensino acrítico, alienado e imperceptível às problemáticas da atualidade, transformando a prática pedagógica em práxis reflexiva a respeito de questões e desafios existentes no contexto socioeconômico e sociocultural de alunos/as trabalhadores/as, por meio da integração de diferentes saberes em uma abordagem interdisciplinar.

Para Santos a organização de diferentes temas transversais compõe um conjunto aglutinador das diversas matérias e seus conteúdos. Segundo o autor os temas transversais possuem “caráter globalizador que permite transpasse ou encadeiem os diversos conteúdos curriculares.”<sup>5</sup>

Desta forma, considerando a tríade que forma o currículo integrado do PROJOVEM Urbano (Educação Fundamental, Formação Profissional e Participação Cidadã) e a necessidade de uma prática transversal que possibilite a integração curricular, aponta-se a ética como genoma transversal partindo do eixo curricular Participação Cidadã.

Estas reflexões resultaram na elaboração de três capítulos apresentados de forma detalhada neste trabalho. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM URBANO), por meio de um breve panorama histórico que inclui sua criação, execução e alguns resultados

---

<sup>5</sup> SANTOS, E.C. *Transversalidade e Áreas Convencionais*. Manaus: UEA, 2008. p. 117.

alcançados. Para a construção deste capítulo realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental subdividida em duas categorias: Documentos Legais<sup>6</sup> (para compreensão dos critérios de implantação, financiamento, avaliação, e público atendido pelo programa) e Dimensão Pedagógica (Projeto Pedagógico Integrado<sup>7</sup>, Manual do Educador<sup>8</sup> e o Currículo Integrado do Programa<sup>9</sup>) como norte de estudos para compreensão do processo de desenvolvimento do Programa enquanto política educacional voltada para jovens e adultos.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar a transversalidade para o processo de interlocução entre os diferentes saberes que compõem o currículo do PROJOVEM Urbano. Considerando o eixo curricular Participação Cidadã, adota-se a ética como cerne transversal.

Partindo da premissa de que educação é práxis, realizou-se uma pesquisa de campo, cujos resultados estão descritos no terceiro capítulo deste trabalho. As contribuições dos/as autores/as selecionados/as durante a pesquisa bibliográfica subsidiarão a análise dos dados obtidos nesta fase a respeito da transversalidade, interdisciplinaridade, cidadania e ética. Esta pesquisa de campo fundamenta-se na investigação dialética para interpretação dinâmica e totalizante da realidade.

Como instrumento de coleta de dados elegeu-se o questionário semi-estruturado. O questionário utilizado nesta pesquisa é formado por onze questões, sendo oito o número de questões fechadas e três o total de questões abertas. Para a interpretação dos dados utilizou-se da abordagem qualitativa, direcionando-se os estudos com coerência a problemática apresentada e desdobramentos dos objetivos delineados. Além disso, recorreu-se a dados estatísticos para representação de alguns dos fenômenos observados.<sup>10</sup>

Acredita-se na pertinência deste estudo como possibilidade de compreender a concepção docente a respeito de cidadania e ética, para o desenvolvimento de

---

<sup>6</sup> BRASIL. Resolução n. 08 de 16 de Abril de 2014; BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº 60 de 09 de novembro de 2011; BRASIL. Decreto 6.629 de 04 de novembro de 2008; BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 18 de 6 de agosto de 2008.

<sup>7</sup> BRASIL. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

<sup>8</sup> BRASIL. *Manual do Educador: Orientações Gerais*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

<sup>9</sup> BRASIL. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária PROJOVEM*. Brasília, 2005.

<sup>10</sup> Esta pesquisa encontra-se registrada no Conselho de Ética com autorização para sua realização e aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário), sob o número de registro CAAE 43342815.6.0000.

uma prática pedagógica transversal mediada por valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo e diálogo na promoção da participação cidadã, eixo aglutinador de saberes no PROJÓVEM Urbano.

## **1 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO)**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), por meio de um breve relato de sua criação, implantação e resultados alcançados junto ao público atendido.

Para atingir tais objetivos realizou-se uma pesquisa bibliográfica subdividida em aspectos pedagógicos (Projeto Pedagógico Integrado (PPI), Manual do Educador e o Currículo Integrado) e documentos legais de implantação, avaliação e regulamentação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Por se tratar de uma modalidade de ensino destinada a jovens entre dezoito a vinte nove anos de idade, que apesar de alfabetizados/as não concluíram o ensino fundamental, o PROJOVEM será analisado como vertente da Educação de Jovens e Adultos – (EJA).

### **1.1 Caracterização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) surgiu em 2005, com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens brasileiros/as, por meio de uma integração curricular que envolve educação, qualificação profissional e ação comunitária. O Programa representa uma conquista da Política Nacional de Juventude, instituída pelo governo federal no mesmo ano de nascimento do PROJOVEM, que compreende dois importantes órgãos: a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude.<sup>11</sup>

Os objetivos expostos na integração curricular do PROJOVEM Urbano são: elevação da escolarização, qualificação profissional e participação cidadã. Esses objetivos não diferem das pretensões de formação presentes nos programas destinados à educação de jovens e adultos na história de nosso país.

Miranda revela que a história da educação de pessoas adultas no Brasil baseia-se em quatro pretensões: minimizar os altos índices de analfabetismo, suprir a escolarização para pessoas adultas que não a tenham tido ou concluído na idade própria, educar para o trabalho e para a cidadania.

---

<sup>11</sup> BRASIL. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008. p. 21-23.

A constatação dos índices alarmantes de analfabetismo no início dos anos 40, a necessidade premente de melhoria nas condições de trabalho e a preocupação em se colocar em prática a democracia liberal, fizeram com que emergisse momentos históricos de “entusiasmo pela educação”, quando o adulto passa a ser o foco das atenções no sentido de possibilitar sua participação mais efetiva enquanto cidadão.<sup>12</sup>

Desde a Primeira República, a educação de jovens caracteriza-se por desigualdades sociais e ausência de oportunidades, quando a escrita e a leitura eram consideradas desnecessárias aos homens e mulheres pertencentes às classes marginalizadas pela sociedade: caboclos/as, escravos/as e indígenas.<sup>13</sup>

O primeiro documento a oferecer base legal para esta modalidade de ensino surge durante o governo militar, a Lei n. 5692/71, caracterizando-a como ensino supletivo. O termo “supletivo” reforça a marginalização desta modalidade educacional, vista como política de educação compensatória destinada àqueles/as que não conseguiram completar seus estudos durante uma faixa etária estabelecida como idade apropriada para tal. O que atribuía, à população atendida por esta modalidade, o rótulo de indivíduos atrasados em seus estudos em relação a uma minoria que o concluía em idade apropriada.

A trajetória da educação de jovens e adultos na América Latina é marcada por discurso dos detentores do poder político e econômico que elegem conteúdos e objetivos para esta modalidade de ensino. Miranda desenha uma linha histórica centrada nos interesses de uma classe beneficiada, em detrimento a uma grande parcela da população marginalizada e excluída. Segundo a autora, o currículo escolar desenhado para educação de jovens e adultos voltava-se na década de 40 para o setor rural – extensionismo e educação agrícola – baseado no discurso de integração do homem<sup>14</sup> do campo ao seu meio, porém com objetivo de garantir aos norte-americanos a oferta de alimentos e matérias-primas. A década de 60 visava à escolarização fundamental – oportunizando a estes o direito do voto. A partir de 1970, volta-se para a formação econômica, política e social dos adultos. Em meados dos anos 70 é tida como prática de alfabetização de adultos – Educação Funcional (mobilizar, treinar e educar mão de obra). Em seguida surge uma educação

---

<sup>12</sup> MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. *Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2012. p. 110-111.

<sup>13</sup> MIRANDAM 2012, 83-84.

<sup>14</sup> Neste caso, não faremos uso da linguagem inclusiva uma vez que o discurso da época destinava-se ao “homem” do campo, não considerando o trabalho realizado pela mulher como agricultora (profissionalização) digna de reconhecimento, e sim como aquela que oferece ajuda ao marido na realização do ofício deste.

embasada em movimentos populares inspirada na pedagogia de Paulo Freire, que visava à transformação das estruturas sociais. A partir de 1972, com a Conferência de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Tóquio, inicia-se à ideia de educação permanente.<sup>15</sup>

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos tem sua trajetória centrada em conflitos socioeconômicos. Durante muito tempo esta modalidade de ensino configurou-se como justificativa de exclusão desta população dos espaços escolares, atribuindo-lhes rótulos de marginalização que atendiam a objetivos bem diferentes dos estabelecidos para uma educação de inclusão.

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. Para isto se servem de concepções e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa por isso mesmo ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos.”<sup>16</sup> (Aspas do autor)

A forma de ingresso do/da estudante na educação de jovens e adultos configura este processo de exclusão e rotulação, uma vez que se destina a dois grupos. O primeiro é formado por aqueles/as que completam quinze anos de idade e permanecem matriculados/as na primeira etapa do ensino fundamental, em virtude de processos de repetência, sendo “remanejados/as” para continuar seus estudos no turno noturno, somando-se aos “repetentes”, os insucessos produzidos pela escola.

O segundo grupo é formado por jovens (acima de quinze anos de idade), adultos/as e idosos/as que estão fora da escola, seja por processos de abandono, desistência ou porque nunca a frequentaram. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não só atende “aqueles que não tiveram acesso à escola como também os que tiveram uma escolaridade irrelevante e de má qualidade.”<sup>17</sup>

A educação de adultos destina-se geralmente a alunos cuja situação socioeconômica os identifica como pessoas, ou pobres ou de baixa renda ou marginalizadas. E como não tiveram acesso ou permanência à escola no tempo devido são quase sempre, analfabetas ou semianalfabetas. Tais fatores constataam que a educação de adultos apreende significados de

---

<sup>15</sup> MIRANDA, 2012, p. 40-41.

<sup>16</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 34-35.

<sup>17</sup> MIRANDA, 2012, p. 66.

ordem social, econômica e cultural muito mais relevantes que a simples questão de idade.<sup>18</sup>

Esta população, cuja escola fracassou em atendê-los, é conduzida aos bancos escolares da educação de jovens e adultos, onde não apenas se repetem as antigas práticas pedagógicas, como seus resultados: abandono e evasão escolar.

Como consequência destes resultados, crescem a cada dia o número de escolas que fecham suas portas para o ensino noturno, O Censo escolar da Educação Básica de 2013 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela que,

A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,4% (134.207), totalizando 3.772.670 matrículas em 2013. Desse total, 2.447.792 (64,9%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrado à educação profissional e **Projovem Urbano**) e 1.324.878 (35,1%) no ensino médio (inclui EJA integrado à educação profissional).<sup>19</sup> (Grifo nosso)

Este estudo demonstra que com relação ao PROJOVEM Urbano, a redução de matrículas deu-se na ordem de 19,1% (dezenove vírgula um por cento). O total de estudantes matriculados/as em 2012 era de 53.623 (cinquenta e três mil, seiscentos e vinte e três) passando para 43.406 (quarenta e três mil, quatrocentos e seis) no ano seguinte.

Não basta conduzir jovens, adultos ou idosos/as a um turno noturno, utilizando-se do discurso de dar-lhes condições para desenvolver estudos e trabalho. Muitos/as destes/as não possuem ocupação profissional ou a realização de atividades informais que lhes proporcionem renda, mas grandes riscos de vulnerabilidade social e poucas perspectivas de vida, retratando-se um país com grande parte de sua juventude destinada ao ócio e à educação das ruas de sua cidade.

Desta forma, algumas reflexões tornam-se necessárias: Quem são os/as discentes da EJA? Que fatores influenciaram em sua reprovação, evasão ou não frequência à escola em idade “apropriada”? Espera-se que estas reflexões apontem para compreensão das reais necessidades educacionais dos/das discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), direcionando para uma prática pedagógica pautada na andragogia e nos conhecimentos da neurociência (para o ensino de

---

<sup>18</sup> MIRANDA, 2012, p. 41.

<sup>19</sup> INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

peças idosas) e psicologia (para compreensão dos múltiplos aspectos da adolescência).

Nesse contexto, o PROJOVEM Urbano representa uma esperança, pois,

[...] voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas então vigentes: jovens de 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série, mas não concluído a oitava série do ensino fundamental e não tinham vínculos formais de trabalho. O Programa caracterizou-se como **emergencial**, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e **experimental**, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária.<sup>20</sup> (Grifo do autor)

Diferente da modalidade EJA, o PROJOVEM estabelece uma faixa etária entre dezoito a vinte e nove anos de idade, oportuniza a qualificação profissional e o recebimento de auxílio financeiro<sup>21</sup>, àqueles/as que estiverem devidamente matriculados/as. Para o recebimento deste auxílio financeiro condiciona-se a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais no curso e à entrega igualmente de 75% (setenta e cinco por cento) dos trabalhos escolares previstos para cada mês.

Inicialmente, o Programa tinha como meta apenas atuar em capitais brasileiras e no Distrito Federal. Contudo, após a avaliação do Programa, realizada em dezembro de 2006, presente no Relatório Parcial de Avaliação do mesmo, onde o Sistema de Monitoramento e Avaliação apresentou projeção estatística combinando dados do Censo/2000, que é nacional, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizado no ano de 2003, que abrange 10 (dez) regiões metropolitanas, verificou-se a necessidade de ampliação das metas do Programa.<sup>22</sup>

O estudo tomou por base os dados referentes à população de 18 a 24 anos, com quatro a sete anos de escolaridade, residente nas cidades com mais de 200 mil habitantes. Os resultados mostraram que o número de jovens excluídos, nessa faixa etária, vem decrescendo em função, entre outros fatores, da universalização do acesso à escola e dos programas de recuperação, aceleração e inclusão de jovens em situação de defasagem

---

<sup>20</sup> BRASIL, 2012, p. 15.

<sup>21</sup> A Resolução n. 08 de 16 de Abril de 2014, determina que os auxílios financeiros mensais, por jovens matriculados no PROJOVEM Urbano, transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE as Unidades Executoras do programa variam de R\$ 165,00 (Cento e sessenta e cinco reais) a R\$ 340,00 (trezentos e quarenta reais). Estes valores variam em decorrência do número populacional do município atendido, a integração ao Plano Juventude Viva e a oferta do programa em unidades prisionais.

<sup>22</sup> BRASIL, 2008, p. 27.

educacional, bem como da queda da taxa de natalidade ao longo das últimas três décadas. No entanto, verificou-se que, em relação à população excluída de 24 a 29 anos, os índices ainda são crescentes, evidenciando-se a necessidade de ampliar a faixa etária atendida pelo ProJovem, de modo a contemplar também os jovens dessa faixa etária mais elevada.<sup>23</sup>

Os dados não revelam apenas a necessidade de ampliação da faixa etária atendida pelo PROJOVEM Urbano, mas a necessidade de refletir a respeito do número de 200.000 (duzentos mil) habitantes que restringe o atendimento a municípios, admitindo um considerável contingente de jovens excluídos do Programa.

Os índices dessas avaliações, somados aos resultados apontados pelos dois primeiros anos de implantação do PROJOVEM, indicam a “propriedade de se ampliarem, reforçarem e integrarem ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios.”<sup>24</sup>

[...] a importância de estender-se o atendimento do ProJovem Urbano para além dos municípios com população igual ou superior a 200 mil habitantes e ampliar a faixa etária do público potencial, de modo a atender os jovens brasileiros que tenham 18 a 29 anos de idade e saibam ler e escrever. Além disso, considerando o propósito do governo de promover ampla inclusão social, o ProJovem Urbano contemplará jovens que estejam em unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade. [...] No primeiro momento, o ProJovem Urbano manterá a estratégia de acordos com as capitais, o Distrito Federal e os municípios maiores de 200.000 habitantes, mas será também executado em parceria com os estados, para atender municípios menores.<sup>25</sup>

No ano de 2007, por meio da integração do Grupo de Trabalho (GT) Juventude, que reuniu representantes da Secretária-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento, o PROJOVEM sofreu mudanças em seu projeto original. Um dos resultados destas mudanças foi à criação do PROJOVEM Integrado.<sup>26</sup>

O PROJOVEM Integrado recebeu este nome em virtude da integração de quatro modalidades que o constitui: Projovem Adolescente, **Projovem Urbano**, Projovem Campo e Projovem Trabalhador. Cada uma destas modalidades representa o resultado de processos de substituição, unificação ou reestruturação de

---

<sup>23</sup> BRASIL, 2008, p. 27.

<sup>24</sup> BRASIL, 2012, p. 12.

<sup>25</sup> BRASIL, 2012, p. 28.

<sup>26</sup> BRASIL, 2008, p. 13.

programas anteriores ao PROJOVEM Integrado, desenvolvidos pelo Governo Federal para a juventude do país.

Sintetizando o histórico do PROJOVEM Urbano, elaborou-se o Quadro 1 (Programas do Governo Federal substituídos, modificados ou unificados pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Integrado) para demonstrar a transposições de programas federais destinados a educação dos/as jovens do país ao PROJOVEM Integrado.

**Quadro 1 - Programas do Governo Federal substituídos, modificados ou unificados pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Integrado**

<b>Modalidade PROJOVEM Integrado</b>	<b>Programa do Governo Federal anterior ao PROJOVEM Integrado</b>	<b>Características das modalidades que compõe o PROJOVEM Integrado</b>
PROJOVEM Adolescente	Agente Jovem - Substituído	Destina-se a Jovens de 15 a 17 anos de idade, em risco de vulnerabilidade social e em atendimento a beneficiários do Programa Bolsa Família.
PROJOVEM Urbano	PROJOVEM - Reformulado	Estende a faixa etária do antigo PROJOVEM de 24 para 29 anos de idade e expansão para outras regiões metropolitanas que não restritas capitais metropolitanas definidas no programa anterior.
PROJOVEM Campo	Programa Saberes da Terra - Reestruturado	Destina-se a jovens entre 18 a 29 anos de idade, visa fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental em regime de alternância dos ciclos agrícolas que consistem em alternar aulas presenciais com atividades educativas não presenciais.
PROJOVEM Trabalhador	Programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e	Destina-se a jovens entre 18 a 29 anos de idade, desempregados e

	Escola de Fábrica – Unificados	membros de famílias com renda mensal de até um salário mínimo. Visa à preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de alternativas que gerem rendas.
--	--------------------------------	---

Fonte: Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008. (Adaptação).

Desta forma, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM Urbano é o resultado de uma reformulação e ampliação do PROJOVEM Original. Nesta reformulação mantêm-se os objetivos pedagógicos, inclui-se o atendimento a jovens em unidades prisionais e amplia-se a faixa etária do público atendido pelo PROJOVEM Original (mantendo a idade mínima para ingresso como dezoito anos de idade e ampliando a idade máxima de vinte e quatro para vinte e nove anos).

O ProJovem Urbano se caracteriza por apresentar: **(i)** propostas inovadoras de **gestão intersetorial**, compartilhada por quatro ministérios, e de **implantação em regime de cooperação** com os estados, municípios e DF envolvidos; **(ii) Projeto Pedagógico Integrado (PPI) que representa um novo paradigma de educação, articulando conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã**, como base para o alcance da finalidade pretendida; **(iii) materiais pedagógicos especialmente produzidos para atender a essas características do programa**, constando de guias, manuais, vídeos e outros, destinados a alunos, educadores, gestores e instituições de formação de educadores.<sup>27</sup> (Grifo nosso)

Os objetivos desenhados na estrutura curricular do PROJOVEM Urbano são: elevação da escolarização, qualificação profissional e participação cidadã. Estes encontram-se em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que em seu Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 3º, determina: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”<sup>28</sup>

Miranda apresenta graves críticas a estes objetivos traçados, principalmente no que diz respeito à educação para o trabalho. Segundo a autora, o/a trabalhador/a apenas adquire “a capacidade de manipular novas técnicas de trabalho [...] tornando-o um trabalhador eficiente para a empresa e ao mesmo tempo, mão de

<sup>27</sup> BRASIL, 2008, p. 15.

<sup>28</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

obra barata e descartável.”<sup>29</sup> Nesse sentido faz-se necessária a realização de um estudo que permita identificar os objetivos definidos no currículo integrado do PROJOVEM Urbano, sendo este formado por uma grade de disciplinas tradicionais, objetivos voltados para a qualificação profissional e a participação cidadã.

No eixo curricular participação cidadã, dentre os objetivos a serem alcançados, encontra-se o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Para Miranda a “educação para cidadania”, contida historicamente nos currículos da educação de jovens e adultos, configura-se em propósito de caráter político.

[...] esse homem, anteriormente excluído [...] agora considerado cidadão, estaria apto a reivindicar sua participação nas decisões sociais. [...] na prática, a grande massa da população constituída de pessoas analfabetas, semianalfabetas ou com escolarização mínima, em geral participa apenas como eleitores [...] essas pessoas são mais facilmente manipuladas pela prática de troca de favores ou barganha.<sup>30</sup>

Seria o PROJOVEM Urbano uma nova roupagem para investimento educacional de caráter econômico, por meio da qualificação profissional em seu eixo curricular ou uma verdadeira oportunidade de formação e qualificação a esta camada excluída e marginalizada da sociedade? Que concepção de cidadania está presente no eixo curricular “participação cidadã” do PROJOVEM Urbano?

### *1.1.2 Bases Legais*

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - (PROJOVEM Urbano) foi constituído em 2005 por meio da Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, que além de “Instituir, no âmbito da Secretária-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – (PROJOVEM Urbano), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências”. Esta medida provisória foi transformada na Lei Nº 11.129, de 30/06/2005.

Quanto a sua regulamentação, encontra-se amparado pelo Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008:

Art.1º O Programa Nacional de Inclusão de Jovens Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, fica regulamentado na forma deste Decreto e por

---

<sup>29</sup> MIRANDA, 2012, p. 43.

<sup>30</sup> MIRANDA, 2012, p. 44.

disposições complementares estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela sua coordenação, nas seguintes modalidades:

I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;

II - Projovem Urbano;

III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e

IV - Projovem Trabalhador.<sup>31</sup>

O Artigo 25 do Capítulo III, Seção II deste Decreto, trata da Implantação e da Execução do Projovem Urbano, título da seção, define os objetivos do PROJOVEM Urbano e estabelece a organização de carga horária (presencial e não presencial), de ciclos em unidades formativas, o tempo de duração de cada ciclo e a incumbência de certificação.

Art. 25. O Projovem Urbano tem como objetivo garantir aos jovens brasileiros ações de elevação de escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e participação cidadã, por meio da organização de curso, de acordo com o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A carga horária total prevista do curso é de duas mil horas, sendo mil quinhentos e sessenta presenciais e quatrocentos e quarenta não presenciais, cumpridas em dezoito meses.

§ 2º O curso será organizado em três ciclos, sendo que cada ciclo é composto por duas unidades formativas.

§ 3º Cada unidade formativa tem a duração de três meses.

§ 4º O processo de certificação far-se-á de acordo com normas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.<sup>32</sup>

O PROJOVEM Urbano encontra-se amparado pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE 2/2005), de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o Artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, viabilizando por meio dos sistemas de educação a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial).

O Parecer CNE/CEB Nº: 18/2008 de 6/8/2008 aprovou seu Projeto Político Pedagógico, com texto do relator Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Nos termos deste Parecer, à vista do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano apresentado pela Secretária-Geral da Presidência da República, aprova-se a proposta de implantação, execução e gestão compartilhada do Projovem Urbano, em continuidade ao Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, aprovado como programa experimental, nos termos do artigo

<sup>31</sup> BRASIL. Decreto 6.629 de 04 de novembro de 2008.

<sup>32</sup> BRASIL. Decreto 6.629 de 04 de novembro de 2008.

81 da Lei nº 9.394/96 (LDB), executável em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, pelos seus órgãos próprios, em especial suas Secretarias de Educação, a quem caberá providenciar a certificação dos seus alunos, através de seus estabelecimentos de ensino, em articulação com os Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação ou Conselho de Educação do Distrito Federal, conforme for o caso, nos termos do artigo 211 da Constituição Federal e dos artigos 8º e 9º da Lei nº 9.394/96 (LDB).<sup>33</sup>

Igualmente importante, a Resolução CD/FNDE Nº 60 de 09 de novembro de 2011,

Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012.<sup>34</sup>

Desta forma, à luz da legislação presente, o PROJOVEM Urbano define-se como projeto de ensino direcionado para “jovens entre dezoito e vinte e nove anos completos, no ano em que for realizada a matrícula, não ter concluído o ensino fundamental e saber ler e escrever.”<sup>35</sup>

O Programa diferencia-se das tradicionais ofertas educacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) por sua matriz curricular integrada ao contexto social dos/as estudantes, oportunizada por meio da participação cidadã e a qualificação profissional. Possui financiamento próprio e sistema de avaliação que prime por sua execução, manutenção e ampliação de oportunidades a jovens marginalizados/as e excluídos/as nesta história de lutas, avanços e retrocessos, marcas das políticas educacionais para Jovens e Adultos de nosso país.

## **1.2 O Currículo Integrado do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano**

A tríade que compõe a proposta curricular do PROJOVEM Urbano apresenta como desafio a oferta de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

A formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para (i) o Ensino Fundamental e (ii) a

<sup>33</sup> BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 18 de 6 de agosto de 2008.

<sup>34</sup> BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº 60 de 09 de novembro de 2011.

<sup>35</sup> BRASIL. Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008, artigo 27.

Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.

A Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.

A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.<sup>36</sup>

Para organizar esta dimensão curricular e os objetivos definidos, o currículo integrado do PROJOVEM Urbano divide-se em Unidades Formativas – UF, Eixos Estruturantes e Temas Integradores. Segundo seu Projeto Pedagógico Integrado - (PPI), as Unidades Formativas funcionam como “tema transversal, ou seja, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos.”<sup>37</sup> No mesmo sentido os Eixos Estruturantes são temas transversais que “fazem parte do contexto dos jovens, mas são focalizados pelos diferentes campos do conhecimento (das três dimensões do currículo), segundo as especificidades do olhar de cada um.”<sup>38</sup> Já os Temas Integradores representam “via de construção da interdisciplinaridade e da interdimensionalidade, pelo próprio estudante, em seu processo de aprendizagem.”<sup>39</sup>

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) apresenta o conceito de interdisciplinaridade como “**uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares**. Ou seja, os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida.”<sup>40</sup> (Grifo do autor)

Desta forma, a prática docente no PROJOVEM Urbanos necessita da transversalidade e da interdisciplinaridade como possibilidades de contextualização e compreensão da realidade vivida pelo/a aluno/a.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como documento de referência oficial para uso da transversalidade na integração dos diferentes Temas Transversais, presentes neste documento, ao conjunto de disciplinas que integram o currículo nacional, e diante dos desafios de integração das Unidades Formativas (Temas Transversais) aos Eixos Estruturantes e grade de disciplinas presentes no currículo integrado do PROJOVEM Urbano, considera-se

---

<sup>36</sup> BRASIL, 2012, p. 37.

<sup>37</sup> BRASIL, 2008, p. 80.

<sup>38</sup> BRASIL, 2008, p. 73.

<sup>39</sup> BRASIL, 2012, p.107.

<sup>40</sup> BRASIL, 2008, p. 64.

pertinente à discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seus Temas Transversais como possibilidade de compreensão do uso da transversalidade na integração entre disciplinas curriculares e Temas Transversais.

### 1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

O Ministério de Educação, Desporto e Cultura (MEC) elaborou e distribuiu de forma gratuita para todos/as docentes, que compõem as redes municipais e estaduais de educação do país, uma coleção formada por 10 (dez) volumes. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é composto por,

[...] um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e **Temas Transversais**; - seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: **o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética**; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.<sup>41</sup> (Grifo nosso)

Segundo o próprio documento a distribuição desta coleção tem como objetivo garantir aos/às docentes a possibilidade de “lê-lo, consultá-lo, grifa-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.”<sup>42</sup>

Os documentos definem-se como “conjunto de proposições que respondem à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organiza”<sup>43</sup> tendo como objetivo “apontar metas de qualidade que ajudem o/a estudante a enfrentar o mundo atual como cidadão/ã participativo/a, reflexivo/a e autônomo/a, conhecedor/a de seus direitos e deveres.”<sup>44</sup>

Os PCNs apresentam uma tessitura de linhas norteadoras para (re)organização curricular, em consonância com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996:

<sup>41</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 7.

<sup>42</sup> BRASIL, 1997, p. 7.

<sup>43</sup> BRASIL, 1997, p. 13

<sup>44</sup> BRASIL, 1997, p. 1.

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Título IV Da Organização da Educação Nacional, Art.9º).<sup>45</sup>

E ainda,

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.<sup>46</sup>

No art. 26º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 encontram-se os componentes curriculares que compõem o currículo nas diferentes modalidades de ensino.

Pereira e Santos (2008) clarifica que

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento.<sup>47</sup>

A organização dos PCNs para o ensino fundamental encontra-se em consonância com o artigo 26º da Lei 9.394/96, uma vez que é composto por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, onde cada obra apresenta os respectivos objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas, inclusive a interdisciplinaridade, como um norte ao trabalho docente, organizando as disciplinas em conformidade com áreas afins.

Os diferentes componentes curriculares são interligados pelos Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural,

---

<sup>45</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Título IV Da Organização da Educação Nacional, Art.9º.

<sup>46</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Título IV Da Organização da Educação Nacional, Artigo 26.

<sup>47</sup> PEREIRA, M. Z. da C.; SANTOS, E. da S. *Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação*. Revista Espaço do Currículo. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3642>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Trabalho e Consumo. Segundo seus/as autores/as para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais faz-se necessário “situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro”<sup>48</sup>:

Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular.** São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

[...]

**O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios.** Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

**O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo.** Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. [...] É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

[...]

**O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.** [...] A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução.<sup>49</sup> (Grifo nosso)

Neste desenho de níveis de concretização curricular, observa-se a presença de uma hierarquia institucional de política vertical, onde os do primeiro nível “pensam” as ações para que o quarto e último nível as executem, neste caso, os/as docentes. Esta estrutura hierarquizada tem sido alvo de críticas por diferentes autores/as que analisam os PCNs e as políticas públicas de desenvolvimento e implantação dos mesmos.

---

<sup>48</sup> BRASIL, 1997, p. 28.

No discurso, as políticas educacionais foram reordenadas visando consolidar um programa de reformas da educação baseado em conceitos e ideias democráticas. Na prática, o que se observou foi uma descrença, uma diminuição dos movimentos participativos e uma tentativa de consolidação de uma reforma desenhada de cima para baixo, embasada na ideia de aproveitamento e de adequação de práticas bem sucedidas.<sup>50</sup>

A fala da autora exemplifica alguns dos fatores que contribuem para resistência docente e dificuldades de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fazendo com que estes sejam interpretados apenas como “produção governamental” e não como parte da “produção da cultura.”

[...] o fato de os parâmetros serem vistos, por muitos educadores, como um documento governamental que visa à instituição de um currículo nacional; a resistência e falta de comprometimento dos professores com a sua adoção, dado ao fato de se considerarem excluídos do seu processo de formulação; a falta de conhecimento dos gestores e professores sobre o seu texto propriamente dito; os problemas na distribuição dos seus volumes para as escolas e professores; a falta de infraestrutura e recursos para as escolas colocarem em prática suas orientações e o próprio desinteresse dos profissionais em conhecerem e adotarem o material.<sup>51</sup>

Contribuindo, Nóvoa argumenta que,

O reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.<sup>52</sup>

Por se tratar de uma proposta curricular, os PCNs representam interesses educacionais, políticos, sociais e econômicos decorrentes do momento histórico de seu processo de construção.

Essa proposta contempla a necessidade de adequação da educação ao atual momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global, a globalização do capitalismo, do desenvolvimento de novas tecnologias e seu resultado para o mundo do trabalho. Os PCNs e seus temas transversais para o ensino fundamental trazem, em sua proposta oficial, o discurso do novo, representado pela produção científica e pelo debate acadêmico atual em torno da educação mundial.<sup>53</sup>

<sup>50</sup> LESSA, Paula Batista. *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <[www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015. p. 28-29.

<sup>51</sup> LESSA, 2012, p. 32.

<sup>52</sup> NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa 2009. p. 06.

<sup>53</sup> JACOMELI, Mara Regina Martins. *PCNs e temas transversais: análise histórica da política nacional brasileira*. São Paulo: Alínea, 2007. p. 20.

Moreira argumenta que a preocupação com a elaboração dos PCNs resulta de uma ideologia neoliberal defensora da escola como instrumento de controle social pautada em qualidade e produtividade, onde o currículo nacional e o sistema de avaliação são tidos como essenciais para o alcance de qualidade em educação.<sup>54</sup>

A discussão dos Temas Transversais na Educação surge dos questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países sobre o qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e organizada e sobre qual devem ser os conteúdos abordados nessa escola.<sup>55</sup>

Desta forma, apesar das críticas e suspeitas relacionadas aos Temas Transversais, em nada contribui ignorá-los, pois já não é possível negar sua existência. Antes, faz-se necessário analisar e compreender o modelo de educação que os definem.

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.<sup>56</sup>

Para Jacomeli os PCNs representam uma reformulação da antiga Educação Moral e Cívica, com novas estratégias para sua implantação nos espaços escolares, apresentando a necessidade de desenvolvimento de valores morais e regras sociais em detrimento da aplicação de conteúdos. Segundo o autor, “os temas transversais de hoje [...] são um desdobramento dos estudos sociais da reforma do ensino do primeiro e segundo graus de 1971, quando se editou, no apogeu da ditadura militar, a lei nº 5692.”<sup>57</sup>

Nesse sentido Nóvoa afirma que o debate acerca de instrução versus educação sempre esteve presente nos palcos de interesse social e político, em virtude da composição curricular revertida de carga doutrinatória para moldar o cidadão.

---

<sup>54</sup> MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: *Currículo, políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 44.

<sup>55</sup> SANTOS, 2008, p. 131.

<sup>56</sup> BRASIL, 1997, p. 34.

<sup>57</sup> JACOMELI, 2007, p. 09.

Quando se afirma que é necessário ir além do ato de instruir e promover uma autêntica educação do caráter e do espírito, a frase suscita uma adesão unânime, ainda que nem todos a interpretem da mesma maneira. Nesta afirmação, que parece banal, define-se toda a modernidade escolar. Seja por via de um discurso da “educação cívica”, muito presente nos círculos republicanos, seja por via de um ideário religioso, bem patente nos meios nacionalistas, a educação tende a estender-se ao conjunto da vida dos alunos. A pedagogia, assim imaginada, não pode deixar de se revestir de uma carga doutrinária.<sup>58</sup>

O termo “transbordamento” é utilizado por Nóvoa para indicar o acúmulo de missões e conteúdos que desenharam a escola em seu processo histórico e suas infinitas tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores. Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos. [...] Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxico dependência, para a defesa do ambiente e do patrimônio, para a prevenção rodoviária. [...] **Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.**<sup>59</sup> (Grifo nosso)

Para o autor, esta “evolução” apresenta-se como caricaturada desenvolvida “no quadro de uma imagem da escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade.”<sup>60</sup> A estrutura curricular dos PCNs e Temas Transversais assemelha-se a esta “caricatura”. No “saco curricular” dos PCNs, oriundo de currículo mínimo, adicionou-se os Temas Transversais, que enfatizam o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores, os sentimentos, às emoções e comportamentos desejáveis.

No currículo integrado do PROJOVEM Urbano encontram-se semelhanças ao “saco curricular” dos PCNs, pois a estrutura curricular Ensino Fundamental (currículo mínimo) acrescentam-se saberes que visam o desenvolvimento pessoal e o preparo para o mercado de trabalho (Qualificação Profissional) e “a educação para a cidadania e para os valores, os sentimentos, às emoções e comportamentos desejáveis” obtidos por meio do desenvolvimento do eixo Participação Cidadã.

---

<sup>58</sup> NÓVOA, 2009, p. 52.

<sup>59</sup> NÓVOA, Antônio. *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA, 2005. p. 18.

<sup>60</sup> NÓVOA, 2005, p. 18.

### 1.2.2 Temas Transversais e Transversalidade

A educação é ato político e social, a serviço da sociedade, transformando-a e sendo por esta transformada. A elaboração e discussão do currículo, o desenvolvimento e implantação do projeto político pedagógico escolar, os sistemas e mecanismos de avaliação, as políticas públicas educacionais em geral, os programas de formação docente, compõem uma lista de mecanismos utilizados para influenciar e definir práticas pedagógicas que visam à formação dos/das cidadãos/ãs necessários/as ao contexto social, econômico e político da época.

Diferentes autores como Castells<sup>61</sup>, Morin<sup>62</sup>, Libâneo<sup>63</sup>, Assmann<sup>64</sup> e Behrens<sup>65</sup> apresentam a sociedade contemporânea como a sociedade do conhecimento, da informação, da globalização, da era planetária, ou ainda da era industrial e da complexidade.

Iniciada em 1990, a época denominada de globalização estabeleceu um mercado mundial e uma rede de comunicações que se ramificou intensivamente por todo planeta. Os desenvolvimentos científicos, técnicos, econômicos propiciam um devir comum para toda humanidade. Ameaças de morte nuclear e ecológica conferem à humanidade planetária uma característica de humanidade de destino. Tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retroações nos quais se misturam os processos econômicos, políticos, sociais, étnicos, religiosos, mitológicos que tecem esse destino. [...] No momento em que o planeta tem cada vez mais espíritos aptos em aprender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam outras. [...] A urgência vital de educar para era planetária é decorrente disso.<sup>66</sup>

Morin apresenta alguns desafios característicos da sociedade contemporânea, denominada pelo autor como era planetária. Diante destes desafios o autor informa a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, o rompimento com a transmissão do saber fragmentado e a construção do

<sup>61</sup> CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

<sup>62</sup> MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2007.

<sup>63</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>64</sup> ASSMANN, Hugo. A Metamorfose do Aprender na Sociedade da Informação, *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago., 2000.

<sup>65</sup> BEHRENS, Marilda Aparecida *et al.* *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2007, p. 67-132.

<sup>66</sup> MORIN, 2007, p. 11-12.

pensamento complexo como aquele que “busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário.”<sup>67</sup>

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações, mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.<sup>68</sup>

Em conformidade, Nóvoa argumenta que a complexidade imposta pelas transformações sociais oriundas do processo de globalização traz para escola a ruptura com a transmissão do ensino tradicional admitindo que “a aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna.”<sup>69</sup>

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.<sup>70</sup>

As mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento desafiam a escola a rever e modificar suas práticas pedagógicas, abandonando a transmissão de saberes e o isolamento das diferentes ciências em seus nichos de conhecimento para assumir uma prática pedagógica pautada na transversalidade e interdisciplinaridade.

Para Morin as práticas pedagógicas devem desenvolver a “problematização dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução; reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar; transdisciplinaridade.”<sup>71</sup>

Nicolescu apresenta o significado do prefixo “trans” para transversalidade como “aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes

---

<sup>67</sup> MORIN, 2007, p. 21.

<sup>68</sup> MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007<sup>a</sup>. p. 21-22.

<sup>69</sup> NÓVOA, 2009, p. 88.

<sup>70</sup> NÓVOA, 2009, p. 88.

<sup>71</sup> MORIN, 2007a, p. 22.

disciplinas e além de qualquer disciplina.”<sup>72</sup> Seu objetivo é “a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.”<sup>73</sup> Os debates a respeito da compreensão de transversalidade são complexos e polêmicos, principalmente quando se referem aos Temas Transversais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborados pelo MEC como guia curricular para o ensino fundamental brasileiro, trouxeram à discussão a ideia de temas transversais. Embora não se trate propriamente de uma novidade, as comunidades escolares entraram em clima de perplexidade, tendo surgido aqui e ali inúmeras dúvidas sobre o que seriam os temas transversais, sobre como seria possível trabalhá-los, sobre a diferença sobre temas transversais, interdisciplinaridade e trabalho por projetos. [...] Os PCN nos põem de novo diante de um problema antigo na área de currículo: as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões posta pela realidade vivida pelo aluno.<sup>74</sup>

No trecho citado, a autora denuncia como antigo problema a insuficiência de que os conteúdos das “disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões posta pela realidade vivida pelo aluno”. A este respeito, os autores dos PCNs questionam: “as áreas convencionais, classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim?”<sup>75</sup> e informam que a resposta é negativa.

Para Jacomeli os PCNs e os Temas Transversais não se constituem em novas áreas do conhecimento, considerando sua complexidade, mas, “um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeada a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área”<sup>76</sup> e argumenta,

[...] se a escola tem a pretensão de estar em sintonia com as demandas da sociedade, deve tratar de questões que dizem respeito à vida dos alunos e com as quais estes se confrontam no dia-a-dia. Portanto, por sua relevância e necessidade, os temas sociais devem estar incorporados ao currículo, de forma transversal, o que explica e justifica a denominação de temas transversais.<sup>77</sup>

<sup>72</sup> NICOLESCU, Barasab. Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar. In. *Educação e transdisciplinaridade*, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002. p. 9-25.

<sup>73</sup> NICOLESCU, 2002, p. 11.

<sup>74</sup> MACEDO. Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo, políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999. p. 43-44.

<sup>75</sup> BRASIL, 1997, p. 25.

<sup>76</sup> JACOMELI, 2007, p. 90.

<sup>77</sup> JACOMELI, 2007, p. 90.

Macedo argumenta que as discussões a respeito da inserção de temas e questões sociais aos conteúdos escolares relacionam-se às definições da função da escola para a sociedade. E acrescenta ao debate questões da realidade escolar: Quem nunca ouviu o discurso de que a escola precisa trazer para dentro de seus muros questões sociais do contexto de seus/as alunos/as?

[...] Em qualquer escola de ensino fundamental, pode-se ouvir pelos corredores, e mesmo em salas de aula, alunos questionando a utilidade dos conhecimentos que aprendem na escola. Seria isso uma demonstração da dificuldade da atual estruturação do currículo para lidar com os problemas postos pela realidade?<sup>78</sup>

Para Nóvoa é preciso discutir o papel “social” e a “aprendizagem”, definindo a função social da escola e suas prioridades. Para o autor, a escola contemporânea vem se tornando uma “escola transbordante”, sendo o transbordamento resultado de uma gama de responsabilidades sociais transferidas para esta instituição. Como consequência deste transbordamento, a escola perde a identidade de instituição “educadora” para “reparadora” da sociedade.<sup>79</sup>

Para Nóvoa, a introdução de questões sociais no currículo escolar constitui-se em estratégia sutil de implantação e manutenção de um dualismo educacional, que direciona aos “filhos dos pobres” a necessidade de acolhimento, enquanto que os “filhos dos ricos” recebem conhecimento científico e aprendizagem, e conclui que “nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem.”<sup>80</sup>

Neste sentido, Macedo<sup>81</sup> faz relação aos estudos de Goodson<sup>82</sup>, quanto aos critérios de seleção de disciplinas para composição do currículo escolar comparando-os aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e conclui que,

[...] o hiato entre o discurso que justifica os temas transversais nos PCN e a estruturação formal do currículo em disciplinas acadêmicas não se dá por acaso ou pelas dificuldades mesmas da integração disciplinar do currículo. Ele faz parte de um processo de divisão social do conhecimento, no qual a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um

---

<sup>78</sup> MACEDO, 1999, p. 44.

<sup>79</sup> NÓVOA, 2009, p. 59.

<sup>80</sup> NÓVOA, 2009, p. 60.

<sup>81</sup> MACEDO, 1999.

<sup>82</sup> GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

poderoso instrumento de diferenciação social. Nesse sentido, a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola.<sup>83</sup>

Enquanto Macedo questiona a aceitação de matérias quando “temas candentes da vida em sociedade são tratados como temas transversais”<sup>84</sup>, Menezes reforça que o currículo não deve constituir-se em “lista de pontos” do discurso de quem ensina, mas sim como currículo vivo dos fazeres de quem aprende.<sup>85</sup> Estas discussões apontam para a necessidade de refletir constantemente a respeito de currículo, buscando não apenas a inserção de disciplinas tradicionais, mas o envolvimento com questões sociais e as experiências de vida dos/as estudantes.

Alguém acredita que é possível ensinar uma criança com fome ou sujeita a maus tratos? Alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Alguém se atreveria a pôr em causa o papel da escola na prevenção da toxico dependência ou na promoção de comportamentos saudáveis? Alguém ousaria negar a importância da escola na educação sexual de adolescentes, que vivem por vezes dramas de enorme intensidade? Alguém seria capaz de escrever que a escola não tem qualquer responsabilidade na formação de cidadãos ativos, conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros? E assim por diante.<sup>86</sup>

Após esta “incômoda” reflexão o autor aponta uma possível solução.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. Uma coisa é dizer que a escola deve centrar-se na aprendizagem, não ignorando que ela só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social das crianças. E outra, bem diferente, é dizer que a escola deve assumir como responsabilidade sua essa vastidão de tarefas que lhe fomos atribuindo.<sup>87</sup>

Os Temas Transversais representam uma possibilidade de “estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as

---

<sup>83</sup> MACEDO, 1999, p. 57.

<sup>84</sup> MACEDO, 1999, p. 45.

<sup>85</sup> MENEZES, Luís Carlos de et al. *Cultura científica na sociedade pós-industrial*. In: Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sagari, 2005. p. 155-160.

<sup>86</sup> NÓVOA, 2009, p. 60.

<sup>87</sup> NÓVOA, 2009, p. 60-61.

questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).”<sup>88</sup> Os PCNs explicam que “os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.”<sup>89</sup>

Freire (1997) ressalta a necessidade de se estabelecer relação entre a prática educativa da escola (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade), indicada pelos PCNs.

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico.<sup>90</sup>

Estudantes da Educação de Jovens e Adultos trazem em sua construção histórica, familiar, política e social, saberes de vida e conhecimentos oriundos do senso comum que os mantiveram vivos e lhes deram condições de estabelecer e manter relações sociais em seus contextos e na sociedade em que vivem, ainda que ausentes dos bancos escolares.

O documento de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ressalta que os Temas Transversais propostos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual são sugestões, podendo ser substituídos ou acrescentados outros temas considerados relevantes ao contexto social dos/as estudantes.

A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa no interior da Amazônia e na periferia de uma grande cidade. Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente [...] dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.<sup>91</sup>

O currículo integrado do PROJOVEM Urbano, tendo como objetivo a integração de temas relacionados ao contexto dos/das jovens com as práticas

---

<sup>88</sup> BRASIL, 1997, p. 31.

<sup>89</sup> BRASIL, 1997, p. 15.

<sup>90</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'água, 1997. p. 65.

<sup>91</sup> BRASIL, 1997, p. 45.

pedagógicas desenvolvidas no Programa, apresenta a distribuição de disciplinas em Unidades Formativas, Eixos Estruturantes e Temas Integradores.

Cada Tema Integrador presente no currículo tem como objetivo aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula ao contexto dos/as estudantes atendidos/as pelo Programa. Os Temas Integradores constituem-se em critérios para seleção dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, e os demais eixos do currículo integrado: Qualificação Profissional Participação Cidadã.

Cada Unidade Formativa constrói-se em torno de um eixo estruturante que funciona como tema transversal, ou seja, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos. Cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou campo de conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas. Esse processo se traduz em ações curriculares ou situações de ensino e aprendizagem nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras: as sínteses interdisciplinares orientadas pelos temas integradores, o Projeto de Orientação Profissional – POP e o Plano de ação comunitária – PLA.<sup>92</sup>

A estrutura curricular do PROJOVEM Urbano é formada por sete Unidades Formativas (UF) e Eixos Estruturantes, sendo que cada Unidade Formativa corresponde a um Eixo Estruturante. Cada um dos sete Eixos Estruturantes do PROJOVEM Urbano abriga cinco Temas Integradores.

Por meio de estudos realizados na organização do Currículo Integrado do PROJOVEM Urbano, elaborou-se o quadro 2 (Estrutura do Currículo Integrado do PROJOVEM Urbano) como possibilidade de visualização e compreensão da relação estabelecida entre Unidades Formativas, Eixos Estruturantes e Temas Integradores que constituem o programa.

---

<sup>92</sup> BRASIL, 2008, p. 80.

**Quadro 2 - Estrutura do Currículo Integrado do PROJOVEM Urbano**

<b>UNIDADE FORMATIVA</b>	<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>TEMAS INTEGRADORES</b>
I	Juventude e <b>Cultura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser jovem hoje</li> <li>2. A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas)</li> <li>3. Sofrer preconceitos e discriminação...</li> <li>4. Minha turma tem boa qualidade de vida?</li> <li>5. Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza?</li> </ol>
II	Juventude e <b>Cidade</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Viver na cidade Meu bairro.</li> <li>2. Meu território</li> <li>3. A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens?</li> <li>4. Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos?</li> <li>5. Saneamento básico é importante...</li> </ol>
III	Juventude e <b>Trabalho</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser jovem: aprendendo e trabalhando</li> <li>2. Ser jovem é ser consumidor?</li> <li>3. A violência e minha situação de trabalho</li> <li>4. Direitos de trabalhador: eu tenho?</li> <li>5. Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?</li> </ol>
IV	Juventude e <b>Comunicação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho</li> <li>2. Meios de comunicação: integração ou exclusão?</li> <li>3. Sexualidade e responsabilidade</li> <li>4. Eu tenho acesso aos meios de comunicação?</li> <li>5. Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado</li> </ol>
V	Juventude e <b>Tecnologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A produção do meu corpo: saúde e beleza</li> <li>2. A tecnologia humaniza a cidade?</li> <li>3. A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão...</li> <li>4. A tecnologia facilita a minha vida de jovem?</li> <li>5. Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?</li> </ol>
VI	Juventude e <b>Cidadania</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania?</li> <li>2. Dá pra ser feliz morando na cidade?</li> <li>3. Ser cidadão é ser ético!</li> <li>4. Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...</li> <li>5. Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?</li> </ol>

Fonte: BRASIL. Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

Embora o documento revele que os Eixos Estruturantes delineados no currículo do PROJOVEM Urbano devam ser “como tema transversal, ou seja, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos”, a relevância dos Temas Transversais para o ensino ultrapassa a orientação e seleção de conteúdos, pois norteiam a compreensão da realidade por meio de diferentes saberes, diferentes disciplinas. A referência aos Temais Transversais como critérios de seleção e organização de conteúdos em tópicos é contrária à concepção presente nos PCNs e as ideias defendidas pelos autores apresentados. Transversalidade é práxis reflexiva.

Yus enumera nove equívocos relacionados à concepção dos Temas Transversais:

1. Como um conjunto de normas de caráter moral e, portanto, atribuível a disciplinas específicas, preparadas academicamente para isso, como a Filosofia-Ética.
2. Como novas disciplinas a acrescentar às clássicas acadêmicas em horário específico, como acontece com as tutorias, ou como optativas (por exemplo, a educação ambiental entraria numa optativa chamada ecologia; a educação para a saúde em outra, chamada Nutrição e Saúde, etc.), ou simplesmente como um programa que dinamiza o Departamento de Orientação Escolar.
3. Como unidades didáticas isoladas anexas a um temário superabundante de conteúdos acadêmicos de determinadas disciplinas (por exemplo, ciências naturais, ciências sociais, educação física, filosofia-ética), para dividir se houver tempo, deixando de lado o restante das disciplinas (por exemplo, matemática, linguagem, idiomas, etc.) nessa função.
4. Frequentemente, tudo isso acaba por centrar a atenção dos alunos em torno de um tema determinado durante um dia, coincidindo com suas efemérides mais representativas (por exemplo, Dia da Não-violência, Dia do Meio-Ambiente, etc.).
5. Como temas que o professorado pode incluir opcionalmente no currículo, à medida que seja compatível ou reforce o restante do currículo acadêmico (currículo a la carte).
6. Como um conjunto de temas para distribuir igualmente entre cada uma das disciplinas, forçando os temas acadêmicos a permitirem a entrada de temas transversais.
7. Como uma espécie de infusão que se dilui no currículo. Na prática, não se entende como implementar isso, sendo frequente que se traduza numa inibição generalizada.
8. Como um conjunto de temas que não mantêm relação alguma entre si, o que só se justifica partindo de uma dimensão reducionista e localista da problemática transversal, limitando extremamente o potencial explicativo dos problemas que afligem atualmente a humanidade.
9. Em todos os casos, não se realiza uma integração dos temas no Projeto de Centro, faltando o debate necessário sobre a priorização dos temas transversais em função das características ou necessidades do entorno

social, nem um trabalho colegiado em torno desses temas que se supõem sejam uma responsabilidade comum ou interdepartamental.<sup>93</sup>

Para o autor todas estas interpretações são errôneas, pois conduzem os conteúdos presentes nos Temas Transversais a uma espécie de trivialização, reduzindo-os a "adorno" do sistema, uma forma de responder com feições de modernidade a um novo sistema educativo que nasce para responder a exigências do mundo atual.

Oliveira e Santos alertam que ao conceituar a transversalidade, faz-se necessário considerar a complexidade da era planetária e sua "realidade, com inúmeras inter-relações, retroalimentações e dificuldades distintas que permeiam a escola, desde dimensões sobre a concepção epistemológica como metodológica, social, cultural e econômico."<sup>94</sup> Os Temas Transversais, portanto, não devem ser vistos como mecanismos de seleção de conteúdos, nem tampouco como uma nova disciplina, mas como "motivador para construção de um currículo interdisciplinar, mas próximo das necessidades reais, procurando fomentar nos discentes atitudes necessárias para participação ativa [...] como construtores de sua própria história."<sup>95</sup>

A concepção do eixo transversal dentro do currículo se refere a um tipo de ensino que deve estar presente na educação obrigatória, como guardião da interdisciplinaridade, nas diferentes áreas do conhecimento, não como unidades didáticas isoladas, mas como eixos fundamentais dos objetivos, conteúdos e princípios de procedimentos [...] incorporando novidades próprias de uns contextos sociais dinâmicos que mudam e evoluem ao longo do tempo.<sup>96</sup>

Nessa compreensão, a transversalidade representa um conjunto de saberes que rompem com a fragmentação curricular de disciplinas isoladas, mantidas em seus nichos de conhecimento. A transversalidade conduz a prática pedagógica a um processo dinâmico que interliga saberes para compreensão de problemas e desafios, atribuindo significado ao ensino.

É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isso pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Os temas transversais incluídos nos planos de estudo das

<sup>93</sup> YUS, Rafael Ramos. Temas Transversais na Educação: conceitualização e alternativas. In Temas Transversais à escola da modernidade, *Revista Pátio Pedagógica* n.05/mai/jul, 1998. p. 3. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/default.aspx>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

<sup>94</sup> OLIVEIRA, Fabiane Araújo de, SANTOS, Elizabeth da Conceição. *A prática da transversalidade na formação docente: reflexos no ensino básico*. Jundiaí: Paco, 2013. p. 80.

<sup>95</sup> OLIVEIRA, 2013, p. 80.

<sup>96</sup> SANTOS, 2008, p. 125.

disciplinas curriculares tradicionais nos oferecem a possibilidade de efetuar esse trabalho.<sup>97</sup>

Para Santos<sup>98</sup> os Temas Transversais eleitos dos problemas e preocupações da sociedade atual contribuem para a relação entre a cultura acadêmica e a cultura comum.

Conforme os PCNs, a inclusão de Temas Transversais ao currículo deve-se ao compromisso de oportunizar uma prática educacional voltada para a construção de cidadania e democracia. O documento estabelece quatro critérios utilizados para nortear a definição e escolha de Temas Transversais: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e da participação social.<sup>99</sup>

Refletindo a respeito dos problemas da sociedade contemporânea, Menezes alerta para a existência de uma “crise de valores humanos” resultante de dificuldades econômicas e sociais. Segundo a autora esta crise é fruto de processos de marginalização e exclusão de grande parcela da população e caracteriza-se por crescente “individualismo, banalização da violência e degradação ambiental. [...] Sob uma perspectiva humanista, a educação científico-tecnológica não deve sucumbir a isso, mas cooperar para que a escola reaja a essas circunstâncias.”<sup>100</sup>

O teólogo Leonardo Boff, identifica uma crise ética humanitária, e alerta para o dilema de se escolher entre desenvolvimento ou sobrevivência. Segundo o teólogo, a escolha da humanidade é se caminhará para “um abismo que sucumbirá a todos ou se na direção de uma culminância, que a todos vai englobar, pois estamos vivendo em uma era planetária que une todos os povos em uma única Casa.”<sup>101</sup>

Outro teólogo que compartilha deste pensamento é Roy May, para o qual a hierarquia social, a economia e os fatores sociopolíticos alteram as relações sociais e os valores necessários para a vida em sociedade, fazendo com que se percam os valores para a vida em detrimento da vida para os valores.<sup>102</sup> Oliveira e Santos

---

<sup>97</sup> MORENO, Monserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUET, Maria Dolors. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*: São Paulo: Ática, 1997. p. 35.

<sup>98</sup> SANTOS, 2008, p. 114.

<sup>99</sup> BRASIL, 1997, p. 31-32.

<sup>100</sup> MENEZES, 2005, p. 115.

<sup>101</sup> BOFF, 2010, p. 09.

<sup>102</sup> MAY, Roy H. *Discernimento Moral: uma introdução à Ética Cristã*. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 83.

denunciam que a educação descontextualizada faz adormecer o ser humano e sua essência espiritual, moral e solidária, contribuindo para construção de uma atmosfera de disputas, competitividade e consumo, gerados pela ideologia do capitalismo.<sup>103</sup>

Desta forma, a ética como cerne transversal constitui-se em alternativa para redimensionar o processo de aprendizagem, atribuindo significado ao conhecimento por meio de reflexões críticas e epistemológicas da realidade.<sup>104</sup> Nesse sentido, cabe à escola repensar suas práticas pedagógicas, delineando como objetivo geral a construção de processos reflexivos que propiciem a compreensão de problemas éticos da sociedade atual.

---

<sup>103</sup> OLIVEIRA, 2013, p. 51.

<sup>104</sup> MORIN, Edgar. *A religião dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2001a. p. 55.

## 2 ÉTICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O discurso de Rousseau sobre desigualdade ressalta que o nascimento da sociedade civil surge com a divisão de classes e a luta pela propriedade privada.

[...] o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado o terreno lembrou-se de dizer "isto é meu" e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: "evitai ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém".<sup>105</sup>

Convive-se nos dias atuais com as barbáries citadas por Rousseau: crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores. Rousseau aponta para a ambição humana como mazela responsável pelo surgimento e manutenção de tais atos. Esta ambição utiliza-se da ingenuidade de "pessoas suficientemente simples para acreditá-lo", assim como da ausência de responsabilidade coletiva para defender seus direitos. Percebe-se que ambição e individualismo caminham juntos. Esta união resulta na formação de indivíduos incapazes de alertar para os perigos, uma vez que estes esqueceram "que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém."

Que indivíduos estão sendo formados pelas práticas pedagógicas atuais? Será que o processo de formação para o mercado atual não tem se utilizado da ingenuidade? A formação de cidadãos/as desenvolvida nas instituições de ensino tem desenvolvido a consciência de uma responsabilidade planetária ou a omissão? Contaremos com jovens conscientes de que convivemos em uma mesma casa (Terra) ou estes/as esquecerão de que "os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém"?

Diante destas e outras reflexões, considera-se a ética como uma discussão pedagógica necessária. Diferentes autores e teólogos como Bonino<sup>106</sup>, Boff<sup>107</sup> e outros, foram consultados para construção deste capítulo, além de uma pesquisa documental que envolve o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), Manual do Educador Orientações Gerais, PCNs e Temas Transversais.

---

<sup>105</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 259.

<sup>106</sup> BONINO, José Miguez. *Ame e fazes o que quiseres: uma ética para o novo homem*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1982.

<sup>107</sup> BOFF, 2010.

## 2.1 A Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No oitavo volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) encontra-se a ética como Tema Transversal. Os/as autores/as da obra a conceituam como “reflexões sobre a conduta humana”. Para responder a essa questão a pergunta ética por excelência é: “como agir perante os outros?”<sup>108</sup>

Na questão formulada para conduzir as reflexões a respeito da conduta humana, destaca-se o termo **perante**. O dicionário Aurélio aponta como significados para este termo “ante; diante de; em face ou em presença de.”<sup>109</sup> Nesse sentido, a questão “como agir perante os outros?” permite interpretações dúbias e/ou errôneas quanto à postura ética, pois o agir ético não está condicionado à presença do outro.

A pergunta que a todos se coloca é a de que como construir, no contexto de tempos tão turbulentos e inseguros, uma identidade subjetiva de convicções e princípios que sirvam de bases para decisões morais que se fundem em princípios [...] morais desvinculadas do meramente circunstancial e de convivências momentâneas.<sup>110</sup>

O teólogo metodista José Miguez Bonino informa que as questões utilizadas no processo de reflexões éticas devem envolver o discernimento e a capacidade de fazer escolhas.

Por que fazer isto e não aquilo? Que é o bom? Como reconhecê-lo? Como decidir e como julgar nossos atos e os dos outros? Nenhuma pessoa sensível pode deixar de formular-se estas perguntas são inquietações que vem acompanhando a Humanidade desde quando a conhecemos.<sup>111</sup>

As contribuições de grandes filósofos da história da humanidade comprovam a afirmação de Bonino de que estas “são inquietações que vem acompanhando a Humanidade desde que a conhecemos.”

Sócrates (470/646-399 a.C) empregou seus estudos para compreensão da conduta humana, sendo considerado o pai da ética. Dedicava-se a analisar e discutir questões relacionadas à virtude e à moral. Utilizava-se do diálogo para compreensão da essência humana e do conhecimento (verdade). Seu método,

<sup>108</sup> BRASIL, 1997, p. 31.

<sup>109</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio*: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 526.

<sup>110</sup> GEORGEN, Pedro (Org.). *Ética e Educação: O que pode a escola?* In: *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Histedbr, 2001. p. 56.

<sup>111</sup> BONINO, 1982, p. 10.

conhecido como a maiêutica de Sócrates<sup>112</sup>, baseava-se na sequência de perguntas e reflexões. Não há nenhum escrito de seus ensinamentos. O que conhecemos deste pensador é resultado dos registros de seus discípulos como Platão<sup>113</sup> e Xenofonte.<sup>114</sup>

O pensamento de Sócrates - “a alma nos condena conhecer aquele que nos adverte: Conhece-te a ti mesmo”<sup>115</sup> - revela uma crença na espiritualidade, a *alma*, e consciência humana, *aquele que nos adverte*, presentes no processo de formação ético e moral.

Para Boff “espiritualidade é a dimensão da consciência que permite ao ser humano sentir-se parte do todo e identificar um sentido maior de sua existência e de sua curta passagem pelo mundo.”<sup>116</sup>

Semelhante à maiêutica de Sócrates, Bonino apresenta algumas questões para a busca dos princípios que regem as ações humanas:

Que é mais importante: a intenção que me move ou o resultado de minha ação? Devo obedecer aos impulsos do coração ou ao cálculo da razão? Existem princípios morais absolutos, aos quais devo submeter-me, ou todas as decisões são circunstanciais? Devo aceitar uma autoridade moral, à qual obedecer, ou determinar independentemente meus atos? É legítimo buscar a felicidade? E nesse caso, que felicidade - individual, coletiva, espiritual, material, presente, futura?<sup>117</sup>

Responder a estas e outras questões não é uma tarefa simples. Diferentes autores como May<sup>118</sup>, Vázquez<sup>119</sup>, Rachels & Rachels<sup>120</sup>, Chalita<sup>121</sup> apresentam diversos dilemas morais que promovem a construção do discernimento moral. Para May “questões éticas surgem da vida concreta, real, cotidiana e atingem a totalidade da vida, mas sempre dentro de condições históricas. A questão ética tem a ver com

<sup>112</sup> A maiêutica é o método socrático que consiste em fazer perguntas e analisar as respostas de forma a conduzir o outro a compreensão mais profunda do objeto estudado ou ao reconhecimento de que nada ou muito pouco se sabe a respeito. Ela estimula o pensamento a partir daquilo que não conhecem, ou seja, pela ignorância. Daí a sua famosa frase: “eu só sei que nada sei”. Fonte: GHEDIN, Evandro. *A filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003. p. 112.

<sup>113</sup> PLATÃO. *Defesa de Sócrates (Os pensadores)*. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

<sup>114</sup> XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. Apologia de Sócrates (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

<sup>115</sup> Pensamento inscrito no frontão do templo de Delfo, amplamente utilizado por Sócrates em sua busca pela verdade. Fonte: GHEDIN, Evandro. *A filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003. p. 111.

<sup>116</sup> BOFF, 2010, p. 44.

<sup>117</sup> BONINO, 1982, p. 10-11.

<sup>118</sup> MAY, 2008.

<sup>119</sup> VÁZQUEZ, Sanches Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

<sup>120</sup> RACHELS, James. RACHELS, Stuart. *Os elementos da filosofia moral*. Lisboa: Gradica, 2004.

<sup>121</sup> CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. *Os dez mandamentos da ética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

o “como” responder “corretamente” no contexto dessas condições históricas.”<sup>122</sup> O autor demonstra que na construção do raciocínio moral estão presentes objetivos, obrigações e contextos.

### 2.1.1 O discernimento moral

O julgamento de um raciocínio moral como ético estará condicionado ao contexto em que este se realiza, seguindo preceitos religiosos, políticos e sociais.

Para Bonino

A ética não cria indivíduos massificados, que simplesmente respondem às normas sociais, aos costumes da maioria, às pressões por ser dessa ou de outra maneira. A ética exige simultaneamente a liberdade de pensamento de cada cidadão e uma sociedade regida pelos valores mais altos de justiça, tolerância à diversidade e verdade.<sup>123</sup>

May apresenta três tipos de discernimento moral classificados segundo os preceitos adotados para responder a dilemas éticos: consequencialista (teleológica), não-consequencialista (deontológica) e contextualista.<sup>124</sup>

O cerne do discernimento teleológico é a busca de um resultado que seja *bom*. A questão posta a este tipo de raciocínio é *qual o resultado que se pretende com a decisão tomada?* Dessa forma, o valor moral é determinado pelos bons princípios obtidos como resultados desta decisão. O segundo modelo de discernimento moral é o deontológico, para o qual a questão norteadora das decisões éticas é “*o que é correto?*”. Neste tipo de raciocínio a ética está vinculada ao dever moral e à obrigação. A distinção moral mais importante reside entre o que é permissível ou não, seu propósito é evitar as más ações.<sup>125</sup> Destacam-se dentre os representantes da ética deontológica Kant<sup>126</sup> e Habermas.<sup>127</sup>

O tipo contextualista, como o próprio nome sugere, parte do contexto onde emergem questões éticas, considerando as contingências históricas, pessoais e culturais. Este modelo indica que as conclusões éticas são influenciadas pela formação pessoal, localização social e cultural de uma pessoa, imbuída de suas

---

<sup>122</sup> MAY, 2008, p. 30.

<sup>123</sup> CHALITA, 2009, p. 93.

<sup>124</sup> MAY, 2008, p. 55.

<sup>125</sup> MAY, 2008, p. 55-63.

<sup>126</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

<sup>127</sup> HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

premissas, pressupostos e ideologias. Ser ético, neste modelo de discernimento moral, é agir de forma responsável com o contexto.<sup>128</sup>

Mas estes são apenas alguns dos tipos de raciocínio moral que fundamentam diferentes correntes filosóficas éticas. A lista é extensa. Renders, ao realizar um estudo sobre a diversidade de perspectivas éticas a partir da *Introdução nas teorias da vida adequada*, de Max Josef Suda<sup>129</sup>, apresenta uma lista de teorias e características éticas relacionadas a diferentes períodos históricos.<sup>130</sup> O autor informa que na antiguidade (3550 a.C. – 1500 d.C) a ética voltava-se para a norma, a busca de uma vida boa, onde o valor normativo era a felicidade, a ética das virtudes. Caracterizando a modernidade (1350/1450 – 1900 d.C) o autor apresenta a ética profissional, utilitarista, sendo a moral direcionada ao cumprimento de deveres. Posteriormente, na Modernidade tardia (1900-2008 d.C), destaca-se a ética da responsabilidade, dos valores, do discurso e da situação.

Não faltam teorias éticas. Pelo contrário, especialmente nos últimos 500 anos, o ser humano tem procurado também se reencontrar eticamente diante de profundas mudanças em seu mundo-da-vida. Embora essas respostas tenham uma data de nascimento, elas não vêm, necessariamente, com uma data de validade. Assim, acumulamos diversas perspectivas que vão desde a ética da busca de uma vida boa, da felicidade, passando pela ética do dever, dos mandatos, de normas, da confiança, do discurso, de profissão, da responsabilidade, da situação [situacional], de valores, pela ética deontológica, institucional, pessoal, social, teleológica, utilitarista, até ética de virtudes. Interpretamos essa pluralidade não como decadência, mas como prova da seriedade e responsabilidade humana.<sup>131</sup>

As contribuições das diferentes correntes teóricas apresentadas nortearão as discussões a respeito da concepção de ética e as reflexões sobre a conduta humana, assim como a questão ética apresentada nos PCNs “como agir perante os outros?”<sup>132</sup>

Em uma visão deontológica, tendo como principal pensador desta corrente ética Kant: “Devo proceder sempre de tal maneira que eu possa querer também que

<sup>128</sup> MAY, 2008, p. 64-69.

<sup>129</sup> SUDA, Max Joseph. *Ética teológica: uma visão panorâmica sobre as teorias em relação a uma vida coerente*. Wien / Köln / Weimar: Böhlau, 2005. p. 290.

<sup>130</sup> RENDERS, Helmul. O cotidiano, a pluralidade de perspectivas éticas e o discernimento moral: a necessidade de distinções e decisões. *Revista caminhando*, v. 14, n. 1, p. 77-92, jan. jun., 2009.

<sup>131</sup> RENDERS, 2009, p. 78.

<sup>132</sup> BRASIL, 1997, p. 31.

a minha máxima se torne uma lei universal.”<sup>133</sup> O imperativo do agir moral indica o reconhecimento do outro e as consequências das ações realizadas sobre este.

Comparato, ao analisar a máxima de Kant, esclarece que,

[...] se o fim natural de todos os homens é a realização de sua própria felicidade, não basta agir de modo a não prejudicar ninguém. Isto seria uma máxima meramente negativa. Tratar a humanidade como um fim em si implica do dever de favorecer tanto quanto possível, o fim de outrem. Pois, sendo o sujeito um fim em si mesmo, é preciso que os fins de outrem sejam por mim considerados também como meus.<sup>134</sup>

Em consonância, Rachels & Rachels explicam a máxima de Kant da seguinte forma:

Quando você está pensando em fazer alguma coisa, pergunte que regra você seguiria se você realmente fizesse aquilo. Essa regra será a “máxima” do seu ato. Então pergunte se você está querendo que a sua máxima se torne uma lei universal. Em outras palavras, você permitiria que a sua regra fosse seguida por todas as pessoas durante todos os tempos? Se sim, então a sua máxima é acertada e a sua ação é aceitável. Mas, se não, então a sua ação é proibida.<sup>135</sup>

Na concepção ética teológica, ou ética cristã, a questão “como agir perante os outros?”, assim como a máxima de Kant, encontra-se no livro de Mateus (Mt: 7-12): “Assim, em tudo, façam aos outros o que vocês querem que eles lhes façam; pois esta é a Lei e os Profetas.”<sup>136</sup>

John Mill relaciona esta regra de ouro, deixada por Jesus de Nazaré, a uma ética utilitarista e explica:

Tratar os outros como queremos que nos tratem e amar o nosso próximo como a nós mesmos constituem a perfeição ideal da moralidade utilitarista. Quanto aos meios para a máxima aproximação a este ideal, a utilidade prescreve, em primeiro lugar, que as leis e estruturas sociais coloquem tanto quanto possível a felicidade ou [...] o interesse de qualquer indivíduo em harmonia com o todo, e, em segundo lugar, que a educação e a opinião, que têm um poder tão grande sobre o caráter humano, usem esse poder para estabelecer na mente do indivíduo uma associação indissolúvel entre a sua própria felicidade e o bem comum, especialmente entre a sua própria felicidade e a prática daqueles modos de conduta, negativos e positivos, que a consideração pela felicidade universal prescreve, não só de maneira a que o indivíduo seja incapaz de conceber consistentemente a possibilidade de ser feliz agindo contra o bem geral, mas também de maneira a que [...] promover o bem geral possa ser um dos habituais

<sup>133</sup> KANT, 2007, p. 33.

<sup>134</sup> COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 23.

<sup>135</sup> RACHELS, 2004, p. 139.

<sup>136</sup> BÍBLIA. *Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996. p. 6.

motivos para agir em todos os indivíduos, e que os sentimentos ligados a esse impulso possam ocupar um lugar amplo e proeminente na existência de todos os seres humanos.<sup>137</sup>

O pensamento exposto pelo autor atribui à educação um poder de formação de caráter, ao mesmo tempo em que indica o uso deste poder para implantação de ideologias e valores sociais. A disseminação de valores morais atribuído à educação reside nos PCNs, embora, segundo seus/as autores/as, a influência do poder pedagógico seja limitada.

[...] mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante.<sup>138</sup>

Nesta afirmativa há a indicação de que a escola utiliza-se de diferentes mecanismos para a transmissão de valores morais, dentre os quais se destacam práticas educativas (pelos/as professores/as), recursos didáticos (livros), organizações internacionais, instrumentos de controle (avaliações) e outros. Faz-se necessário, portanto, que educadores/as reflitam a respeito de quais valores morais estão sendo transmitidos por meio de suas práticas educativas, materiais e conteúdos selecionados e quais as razões para que estes façam parte do currículo oficial e oculto dos programas de ensino.

### 2.1.2 *Legitimação de valores e regras morais*

O volume oito dos PCNs dedica-se ao estudo da “Legitimação dos Valores e Regras Morais”. Este volume informa que a legitimação de valores de uma pessoa está relacionada à liberdade desta em elegê-los e agir em conformidade com esta escolha: “Diz-se que uma pessoa possui um valor e legitima as normas correntes quando, sem controle externo, pauta sua conduta por elas.”<sup>139</sup>

Em seguida o texto questiona: “Mas o que leva alguém a pautar sua conduta por certas regras? Como alguns valores tornam-se traduções de um ideal de bem, gerando deveres?”<sup>140</sup> Em resposta os/as autores/as indicam que as legitimações de

<sup>137</sup> MILL, John Stuart. *Utilitarismo*. Introdução, tradução e notas de Pedro Galvão. São Paulo: Porto Editora, Coleção Filosofia, 2000. p. 53.

<sup>138</sup> BRASIL, 1997, p. 73.

<sup>139</sup> BRASIL, 1997, p. 75.

<sup>140</sup> BRASIL, 1997, p. 75.

regras morais resultam de processos psicológicos baseados na afetividade e racionalidade.

A afetividade é uma potencialidade de vivência que o homem atual experimenta como uma necessidade das mais elementares. A sensação de um grande vazio, de carência e de insatisfação permeia o cotidiano de grande número de pessoas. [...] O espírito do fordismo saiu das fábricas e a vida ficou agitada nas ruas. [...] Na verdade o que se vive hoje é uma cultura da dissociação, da luta, da guerra e da morte [...]. As relações competitivas perpassam a vida econômica, política, educativa, familiar, recreativa e religiosa.<sup>141</sup>

Vecchia utiliza-se das contribuições de Rolando Toro<sup>142</sup> e Leonardo Boff<sup>143</sup>, a respeito da ética da afetividade e do cuidado, como respostas para a crise do isolamento e individualismo.<sup>144</sup> Para Toro a “afetividade é um estado de afinidade profunda com os seres, capaz de despertar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, companheirismo.”<sup>145</sup>

Para Vecchia o desenvolvimento da ética da afetividade e do cuidado possuem grandes desafios a serem enfrentados no sistema capitalista vigente que estimula o individualismo e a competitividade: “cada um é livre para competir e vencer na vida. O fracasso é de responsabilidade de cada um, condenado pela própria incompetência e falta de esperteza.”<sup>146</sup>

Desta forma, o autor questiona “como sobrar espaço para vínculos quando a cultura é do estar só, isolado, autossuficiente e com poder de defender-se permanentemente dos outros que são inimigos?”<sup>147</sup>

Em consonância Cortella denuncia a presença da ideologia, competitividade e individualismo, camuflados por um direito de crescimento individual e liberdade de escolhas, nas instituições de ensino e nos lares familiares, por meio de uma situação vivenciada entre pais e educadores.<sup>148</sup>

---

<sup>141</sup> VECCHIA, Agostinho Mario Della (Org.). Uma ética da afetividade e do cuidado. In: *Ética Diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 39-68.

<sup>142</sup> TORO, Rolando. *Biodança. Sistema Rolando Toro: Afetividade*. Apostilas digitadas, 1997.

<sup>143</sup> BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>144</sup> VECCHIA, 2003, p. 39-57.

<sup>145</sup> TORO, 1997, p. 2.

<sup>146</sup> VECCHIA, 2003, p. 49.

<sup>147</sup> VECCHIA, 2003, p. 39.

<sup>148</sup> CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21.

Num mundo de alta competitividade, com muita disputa no dia a dia, se eu formar meu filho para o bem, ele não ficará prejudicado? Meu filho correrá o risco de não ter uma carreira de sucesso? Ele ficará preparado para este mundo, se for alguém marcado pela bondade?<sup>149</sup>

Em resposta a questão, Cortella alerta que não se pode adotar como parâmetro o jeito que o mundo está, onde predomina o ditado popular “cada um por si e Deus por todos.” Neste cenário, argumenta que adaptar-se é sofrer um processo de desumanização.

No capítulo “Legitimação dos Valores e Regras Morais”<sup>150</sup> é possível identificar ideologias de individualismo e competitividade, sendo a noção de afetividade divergente dos pressupostos presentes na ética da afetividade e do cuidado. Os PCNs indicam que “para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como trazendo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu projeto de felicidade.”<sup>151</sup> Esta concepção de validação de regras afirma que a ação do indivíduo é determinada pela crença de que esta lhe resultará em “*algo de bom para si*” ou ainda como um “*projeto de felicidade*” definido como “um projeto de vida orientado pela busca da realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom pela pessoa.”

Chalita adverte que a ética, assim como a afetividade, visa o bem coletivo, para o qual escolhas éticas não se baseiam em benefícios individuais, mas em ações conscientes que buscam a felicidade compartilhada com o próximo.

A felicidade se encontra em cada indivíduo e ao mesmo tempo no convívio com indivíduos. [...] é na capacidade de amar que mulheres e homens experimentam o sentimento nobre e duradouro. Não no prazer momentâneo de um doce gostoso ou numa vitória conquistada de uma partida de futebol. Não no prazer de olhar o carro novo, o aumento do salário ou a roupa mais bela que se poderia receber. Tudo é passageiro e só tem sentido em ser usufruído quando não escraviza. Ser escravo do ter é não entender o sentido do ser.<sup>152</sup>

Quanto ao papel da educação na construção de *projetos de felicidade* dos/as discentes atendidos/as por esta instituição os PCNs indicam que:

<sup>149</sup> CORTELLA, 2015, p. 21.

<sup>150</sup> BRASIL, 1997, p. 75.

<sup>151</sup> BRASIL, 1997, p. 76.

<sup>152</sup> CHALITA, 2009, p. 220-221.

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados. Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.<sup>153</sup>

Um segundo processo psicológico indicado para validação de regras morais nos PCNs é a racionalidade. O documento apresenta as seguintes justificativas para que a racionalidade esteja presente no processo de legitimação de regras morais: o discernimento para fazer escolhas, a busca por valores e regras que sejam justas e a construção do diálogo para que os dilemas morais sejam debatidos no campo da racionalidade. Diante destes três aspectos a escola é vista como “um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo.”<sup>154</sup>

Destacam-se dentre os principais filósofos que abordam a racionalidade no campo da ética Hume<sup>155</sup> e Kant.<sup>156</sup> Para Hume a filosofia deve conceber o ser humano como ser racional capaz de fazer escolhas morais baseadas em processos de construção de conhecimento.<sup>157</sup> Portanto, o estudo da moral tem como objetivo compreender o processo racional que se constrói no ser humano, voltado para realização de suas escolhas e não em códigos de imposições.

Ghedin, referindo-se à teoria de Hume “[...] mais importante do que dizer o que o ser humano deve ou não fazer é ajudá-lo a compreender o porquê das coisas, pois assim, ele poderá ser responsável, livre e consciente para tomar suas próprias decisões.”<sup>158</sup> Desta forma, o processo de racionalização, realizado durante a reflexão de valores morais, é imprescindível para que o ser humano sinta-se responsável por estas escolhas.

---

<sup>153</sup> BRASIL, 1997, p. 79-80.

<sup>154</sup> BRASIL, 1997, p. 81.

<sup>155</sup> HUME, David. *Investigações acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os pensadores.

<sup>156</sup> KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 289. Coleção Os pensadores.

<sup>157</sup> HUME, 1996, p. 32.

<sup>158</sup> GHEDIN, Evandro. *A filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003.

Para Boff a razão necessita da afetividade, onde “a experiência de base não é *penso, logo existo*, mas *sinto, logo existo*.”<sup>159</sup> O teólogo argumenta que a partir da obra da razão da crítica de Kant<sup>160</sup>, onde se analisa as condutas humanas por meio da racionalidade de princípios, a ética seguiu o destino da razão. Desta forma a legitimação de valores é processo humano permeado por emoções e experiências, afetividade e racionalidade, é individual e ao mesmo tempo coletivo. Ética envolve responsabilidade, compaixão e alteridade.

Os PCNs indicam quatro blocos de valores a serem trabalhados de forma transversal com as diferentes matérias e seus conteúdos no currículo escolar: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.<sup>161</sup> Como justificativa para escolha destes quatro blocos de conteúdos morais os/as autores/as dos PCNs informam que estes são valores pautados nos princípios da dignidade humana e fundamentos da constituição brasileira. Contudo, não há concordância de todos/todas os/as docentes com relação a esta escolha, assim como dos Temas Transversais.

Num país marcado pela miséria, pela fome, pela violência, pela exploração desmedida e sanguinária, é muita ideologização e mistificação definir temas como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual; bem como os de trabalho e consumo. Não estou a discutir se estes temas são ou não importantes. Antes de qualquer outro passo, como educador me posiciono contrário ao processo pelo qual esses temas foram definidos. Por força da lei... de cima para baixo... Além desse aspecto, nunca é demais perguntar: a quem interessa a discussão desses temas definidos pelos documentos legais?<sup>162</sup>

Jacomeli argumenta que embora os PCNs mantenham as áreas tradicionais do conhecimento, a ênfase dada à transmissão de valores revela uma intenção de primazia destas sobre os conteúdos, tendo como objetivos a formação de indivíduos pacíficos e conformados com o momento histórico marcado pela globalização e pela ideologia neoliberal.<sup>163</sup>

Libâneo alerta que a escola de hoje enfrenta gigantescos desafios, pois o espaço educativo tornou-se um espaço de integração e síntese das transformações e contradições desta sociedade. O contexto contemporâneo, globalizado e

<sup>159</sup> BOFF, 2010, p. 30.

<sup>160</sup> KANT, 1996.

<sup>161</sup> BRASIL, 1997, p. 32.

<sup>162</sup> LOMBARDI, José Claudinei. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico filosóficas. In. LOMBARDI, José Claudinei. GEORGEN, Pedro. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Histedbr, 2011. p. 6-43.

<sup>163</sup> JACOMELI, 2007, p. 119.

planetário, no qual a escola está inserida, exige mais que práticas pedagógicas tradicionais.

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num momento de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.<sup>164</sup>

Neste cenário de ambiguidades, “num mundo marcado por muita corrupção, pela violência e pela ganância da economia de mercado, como é possível pensar uma educação orientada para valores éticos?”<sup>165</sup>

Osmar Schaefer, afirma em entrevista a Andreola<sup>166</sup>, que a resposta a esta questão encontra-se na “ponta da língua” de todo educador: “É claro, não é possível pensar-se em educação sem ética.”<sup>167</sup> Em conformidade Kant argumenta que “o homem não pode torar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele.”<sup>168</sup>

Neste diálogo, Freire informa que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.<sup>169</sup>

Que projeto de humanidade está se desenvolvendo? Que projeto de mundo a humanidade desenvolve? Que humanidade estamos sendo? Para Boff “ninguém tem condições hoje de nos dizer para onde está caminhando a humanidade: se na

<sup>164</sup> LIBÂNEO, 2004, p. 8-9.

<sup>165</sup> ANDREOLA, Balduino Antônio. *Ética e Educação*. In *Ética Diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Agostino Mario Della (Org.). Pelotas: Seiva, 2003. p. 147-153.

<sup>166</sup> ANDREOLA, 2003, p. 147.

<sup>167</sup> Doutor em filosofia, atualmente professor titular da Universidade Católica de Pelotas.

<sup>168</sup> KANT, Emmanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996a. p. 15.

<sup>169</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 20.

direção de um abismo, que a todos vai tragar, ou se na direção de uma culminância, que a todos vai englobar.”<sup>170</sup>

Para Lopes a educação, principalmente a formal, constitui-se em atividade ontológica do ser humano permitindo a este transformar e construir a sua história por meio de uma práxis criadora e transformadora da realidade em que se desenvolve.

A educação [...], não é a alavanca da transformação social; mas ela é mediação para esse alcance, inclusive é veículo para a geração de novos valores, principalmente aqueles voltados para si, valores emancipatórios que resgatem a dimensão humano-genérica dos homens. Essa educação com certeza deve ter uma dimensão ética.<sup>171</sup>

A autora aponta para a necessidade de envolver nas discussões educacionais diferentes valores: “valores voltados para si, valores emancipatórios que resgatem a dimensão humano-genérico dos homens.”<sup>172</sup> Quais valores éticos estão sendo discutidos nos espaços escolares para formação ontológico do ser? Questões como estas não apenas apontam para a necessidade de discutir ética na educação, como a urgência de tal discussão.

## 2.2 Os Valores Éticos Presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs apresentam como valores para mediação da ética nas práticas escolares **respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade**. Relacionando a estes valores há uma lista de 7 (sete) objetivos gerais para o estudo da ética no Ensino Fundamental.

1. Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
2. Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
3. Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
4. Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;

<sup>170</sup> BOFF, 2010, p. 9.

<sup>171</sup> LOPES, Fátima Maria Nobre. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. In: *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, jan./jun. 2013. p. 63-72. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-antiores/>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

<sup>172</sup> LOPES, 2015, p. 63.

5. Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
6. Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
7. Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.<sup>173</sup>

A partir dos objetivos listados referentes aos blocos de valores éticos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), emerge em um processo reflexivo para o estabelecimento da relação destes valores com a prática pedagógica e o desenvolvimento da cidadania.

### 2.2.1 Justiça

Iniciando a lista dos objetivos traçados nos PCNs para o estudo da ética no ensino fundamental, encontra-se a justiça. O conceito de justiça apresentado nos PCNs está relacionado à equidade como condição para que se reconheça a existências de “diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em consideração para que a igualdade seja efetivamente alcançada.”<sup>174</sup>

A teoria de John Rawls<sup>175</sup> relaciona justiça e equidade, tendo como princípio que valores considerados como justos são aqueles universalmente aplicáveis e compartilhados unanimemente pela sociedade. Esta teoria tem como objetivo “mostrar em que sentido uma concepção de justiça que tenha a estrutura e o conteúdo da teoria como equidade é política e não metafísica”<sup>176</sup>, e ainda, o porquê deste tipo de concepção ser utilizado em sociedades democráticas. Para John Rawls a justiça como equidade funda-se em dois valores: liberdade e igualdade.

---

<sup>173</sup> BRASIL, 1997, p. 97.

<sup>174</sup> BRASIL, 1997, p. 22.

<sup>175</sup> John Rawls, o mais conhecido e celebrado filósofo político, norte-americano, tido como o principal teórico da democracia liberal dos dias de hoje. Sua Teoria da Justiça e equidade de 1971, o alinhou entre os grandes pensadores sociais do século XX. Considerado sucessor de uma linhagem ideológica que se origina em Locke. Possui como temas de suas obras, que hoje provocam polêmica, o sistema de cotas para os negros nas universidades e nos cargos públicos e diferentes concepções de sociedade justa. Fonte: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/04/13/001.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

<sup>176</sup> RAWLS. John. *Justiça e Democracia*. Tradução Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 207.

Na teoria da justiça como equidade, as instituições da estrutura básica são consideradas como justas desde que satisfaçam aos princípios que pessoas morais, livres, e iguais, e colocadas numa situação equitativa, adotariam como o objetivo de reger essa estrutura. Os dois princípios mais importantes anunciados da seguinte maneira: sistema plenamente adequado de liberdade e de direitos básicos iguais para todos, compatíveis com um mesmo sistema para todos. (2) As desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas a funções e a posições abertas a todos em condições de justa (fair) igualdade de oportunidades; e, em segundo lugar, de proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade.<sup>177</sup>

Nesse sentido, para que o princípio de justiça como equidade estabeleça-se é condicional que cidadãos e cidadãs sejam capazes de avaliar ações realizadas por diferentes instituições que compõem a estrutura social, assim como seus mecanismos de cooperação para o desenvolvimento da cidadania. O processo de análise, compreensão e julgamento é denominado por John Rawls como retirada do “véu da ignorância.”

[...] ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais [...] os princípios da justiça são escolhidos sob um véu de ignorância. [...] Ao mostrar-nos como as regras de arbitragem e de justiça que nos devem governar podem ao mesmo tempo vincular-se às nossas convicções morais do que é democracia e seres independentes de qualquer doutrina particular e necessariamente exclusiva, a teoria da justiça pode restituir-nos o nosso senso de cidadania e definir o novo lugar do político. Porém com a condição de mudar o que entendemos por político.<sup>178</sup>

Dentre os vários véus da ignorância encontra-se o discurso ideológico da divisão de classes, que acomoda o indivíduo nesta realidade excludente fazendo com que “ninguém conheça a sua sorte.” O trecho abaixo, retirado dos PCNs, é um exemplo deste discurso de manutenção de véus da ignorância que relaciona justiça e equidade como justificativas para a existência de divisões de classes na sociedade.

De fato, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nasceram com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece). As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos, e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou sanção a todas as ações [...]. Portanto, fazer justiça deve, em vários casos, derivar de cálculo de proporcionalidade [...]. Nesses casos, o critério é o da equidade que restabelece a igualdade respeitando as diferenças.<sup>179</sup>

<sup>177</sup> RAWLS, 2000, p. 206-207.

<sup>178</sup> RAWLS, 2000, p. 32.

<sup>179</sup> BRASIL, 1997, p. 72.

O texto reconhece que as pessoas “nascem com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas”, porém não se discute que estas diferenças não apenas segregam socialmente os indivíduos desde seu nascimento, como lhes negam o acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento dos que *nascem talentosos*. Este processo de diferenciação social e distribuição de talentos é apresentado na teoria de John Raws como “loteria natural” onde a aptidão de talentos é uma consequência de circunstâncias sociais e privilégios de uma classe afortunada.

Para os/as autores/as dos PCNs “seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece)”. Certamente é injusto destinar crianças a trabalhos braçais, além do impeditivo moral, temos o impeditivo legal para o trabalho infantil estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA)<sup>180</sup> como crime. Contudo, não há referência ao fato de que a realização de trabalhos braçais pesados, como o texto cita, seja igualmente injusto quando destinado a oriundos das classes populares, que não tiveram acesso ao ensino. Não seria possível que estes estejam condenados ao trabalho braçal, pesado, por não terem frequentado a escola durante a infância?

Para Raws “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade.”<sup>181</sup> O que precisa ser discutido é o porquê destas diferenças e quais suas consequências para a vida em uma sociedade estabelecida pela divisão de classes.

Todo mundo reconhece que a forma institucional da sociedade afeta seus membros e determina em grande parte o tipo de pessoas que eles querem ser, da mesma forma que o tipo de pessoas que eles são. A estrutura social limita igualmente de diferentes maneiras as esperanças e as ambições das pessoas; pois a ideia que têm de si mesmas depende em parte, e com razão, de seu lugar na sociedade e leva em consideração os meios e as oportunidades com as quais elas podem racionalmente contar.<sup>182</sup>

Freire, por meio da maiêutica de Sócrates, aponta a educação crítica como processo de retirada do véu da ignorância.

---

<sup>180</sup> BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

<sup>181</sup> RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Jussara Simões São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 121.

<sup>182</sup> RAWLS, 2000, p. 18.

- O senhor sabe por que é doutor. Nós, não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?
  - Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
  - E Por que fui à escola?
  - Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
  - E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
  - Porque eram camponeses como nós.
  - E o que é ser camponês?
  - É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem ter direitos, esperança de um dia melhor.
  - E por que ao camponês falta tudo isso?
  - Porque Deus quer.
  - E quem é Deus?
  - É o Pai de todos nós.
  - E quem é pai aqui nesta reunião? [...] Quantos filhos você tem?
  - Três.
  - Você seria capaz de sacrificar dois deles submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?
  - Não.
  - Se você, [...] não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- [...] Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão.<sup>183</sup>

Nesse sentido, para a compreensão de justiça e equidade faz-se necessário discutir contradições sociais, sobre as quais se constroem os conceitos morais. O direito a terra prescinde à Reforma Agrária; o direito à vida perpassa por saúde, segurança e educação, enquanto que esta última envolve a qualidade do ensino e o dualismo educacional.

Compreender o diferente é entender a diversidade cultural, tolerância religiosa, manifestação de opiniões contrárias. Diferença é um direito quando oriunda de formação cultural, reconhecida e estabelecida na sociedade, não como destino por “loteria natural” que camuflam as desigualdades sociais e a manutenção de privilégios dos que ocupam o topo da pirâmide social.

### 2.2.2 Respeito Mútuo

Os PCNs apresentam a questão: “Quem você pensa que é?” como proposta reflexiva na construção da concepção sobre respeito mútuo. O questionamento formulado representa, segundo seus/as autores/as, a destituição da autoridade que conduz ao reconhecimento do/da outro/a enquanto sujeito de direito.

<sup>183</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 49-50.

Tal pergunta traduz a destituição de um lugar imaginariamente superior que o interlocutor pensa ocupar. Essa expressão é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença.<sup>184</sup>

O texto construído para abordagem de respeito mútuo nos PCNs é formado por apenas sete parágrafos. Ao final deste sucinto texto há a apresentação de quinze conteúdos propostos como sugestões para “que o aluno evolua em sua formação.”<sup>185</sup>

1 - As diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou **religiões**; 2 - o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, **religião**, sexo, opinião e cultura; 3 - o respeito às manifestações culturais, étnicas e **religiosas**; 4 - o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si; 5- o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso; 6 - a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo; 7 - o respeito à privacidade como direito de cada pessoa; 8 - o contrato como acordo firmado por ambas as partes; 9 - a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano; 10 - o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro; 11 - as formas legais de lutar contra o preconceito; 12 - a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito; 13 - a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos; 14 - o zelo pelo bom estado das dependências da escola; 15 - a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.<sup>186</sup> (Grifo nosso)

Os três primeiros objetivos voltam-se para compreensão, identificação e respeito às diferenças entre as pessoas. Estas diferenças encontram-se no conjunto da diversidade cultural, social e religiosa. Estes objetivos apontam para a compreensão por parte de seus/as autores/as de que o Ensino Religioso colabora para construção do respeito mútuo.

Para Holanda “o Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem a transcendência na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade.”<sup>187</sup> Nesse sentido, o Ensino Religioso possui a capacidade de conduzir indivíduos tão diferentes para a percepção de que todos e todas fazem

<sup>184</sup> BRASIL, 1997, p. 103.

<sup>185</sup> BRASIL, 1997, p. 104.

<sup>186</sup> BRASIL, 1997, p. 104-105.

<sup>187</sup> HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O Currículo do Ensino Religioso em debate. In: POOZER, Adecir et al. (Orgs.). *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios* – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 55.

parte de uma mesma família, denominada humanidade, convivendo em uma mesma casa, pela qual somos todos e todas igualmente responsáveis.

Cortella indica que o princípio político de respeito mútuo é o fundamento ético de viver e conviver em sociedade, para o qual “a vida acima de tudo é condomínial”<sup>188</sup>, referindo-se a “domus” que se origina do latim e significa “casa”.

Segundo Boff:

*Ethos/morada não é constituída simplesmente pelas quatro paredes e o teto. [...] a casa precisa ser vista a partir de dentro, numa abordagem existencial, como uma experiência originária e, [...] aparece como o conjunto das relações que o ser humano estabelece com o meio natural [...] para que seja sua morada com os que habitam na morada, para que sejam cooperativos e pacíficos, [...] e com os vizinhos, para que haja mútua ajuda e gentileza. Morada é tudo isso, portanto algo não material, mas existencial e globalizante, um modo de ser das coisas e das pessoas.*<sup>189</sup>

Desta forma, respeito mútuo representa a relação com o outro por meio de valores éticos. Ética prescinde relação e convivência em grupo, sendo o respeito mútuo resultado da relação estabelecida a partir da percepção do outro como indivíduo, não como coisa.

Enriquecendo este diálogo de percepção e valorização do outro para construção de respeito mútuo, Boff<sup>190</sup> apresenta a ética da convivência, acompanhada da ética da alteridade de Zanotelli.<sup>191</sup> Para Zanotelli a ética da alteridade é um desvendar do outro como pessoa, não como objeto manipulável para obtenção de benefícios.

A ética nasce da e na relação da alteridade. O outro, diante de mim, não é apenas objeto de conhecimento e de desejo. [...] para além da manipulação possível do meu conceito ou de meu querer. Muito mais se o outro é o excluído, vítima da exploração, cuja voz clama por justiça. A relação da alteridade não é uma relação objetiva ou de sujeitos, mas um ENCONTRAR-SE COM O OUTRO, ATRAVÉS DO MUNDO, NA TRANSCEDÊNCIA. É relação pessoal subsistente. (Caixa alta do autor).<sup>192</sup>

<sup>188</sup> CORTELLA, 2015, p. 16.

<sup>189</sup> BOFF, 2010, p. 33-34.

<sup>190</sup> BOFF, 2010.

<sup>191</sup> ZANOTELLI, João Jandir. Ética e Desenvolvimento. In: *Ética: Diversidade e diálogo na produção de referências para educação*. ANDREOLA, Balduino Antônio. VECHIA, Agostinho Mário (Org). Pelotas: Seiva, 2003. p. 113-130.

<sup>192</sup> ZANOTELLI, 2003, p. 113-130.

A canção “Onde está o teu irmão?”<sup>193</sup>, gravada por Padre Fábio de Melo, retrata a questão da ética da alteridade: “[...] Como estará aquele que adoeceu? Quando a enfermidade chegou teu compromisso acabou?...”.

Esta pergunta “Onde está o teu irmão?” representada pela canção católica de Padre Fábio de Melo, para reflexão a respeito da solidariedade para com o outro como compromisso moral, encontra-se no livro de Gêneses (cap. 4; versículo 9)<sup>194</sup>, compartilhada por Cortella:

A frase mais forte dos textos que a humanidade ocidental produziu é a grande pergunta da Divindade a Caim, no livro de Genesis. É uma indagação de base ética que ecoa há séculos. Numa humanidade simbolicamente original de quatro pessoas, e num mundo que deixou de ser o paraíso, em que há diversidade de conviver, um irmão mata o outro, e a Divindade questiona Caim: “Onde está o teu irmão Abel?”. Essa é uma pergunta decisiva, porque é a pergunta ética por essência, se imaginarmos a ideia de convivência. A resposta de Caim é dupla: “Não sei. Por acaso, serei eu guarda do meu irmão?” [...] Isso vale para várias outras situações: “Por acaso, serei eu guarda da natureza?”; “Por acaso, serei eu guarda das outras formas de vida?”; “Por acaso, serei eu guarda da minha cidade?”. O início da frase, “Por acaso, serei eu...”, denota que eu não tenho de zelar por aquilo que está a minha volta e pelas pessoas com quem convivo.<sup>195</sup>  
(Aspas do autor)

A percepção de que o “mundo deixou de ser um paraíso” está presente em nossa sociedade que, lamentavelmente, acostumou-se a assistir como narrações espetaculares, casos de Caim’s e Abel’s, diariamente reportadas em diferentes meios de comunicação.

Uma relação pautada em princípios para o desenvolvimento e fortalecimento de respeito mútuo exige mais que “a negação de sua associação com submissão”. É preciso desenvolver compaixão, reciprocidade, afetividade, alteridade, compreensão e muitos outros valores que conduzam a questão do “Quem você pensa que é?” para o “Quem é teu próximo? Como estará aquele que adoeceu? Quando a enfermidade chegou teu compromisso acabou?”

Respeito mútuo perpassa a compreensão do outro a partir do eu, desenvolvendo a capacidade de colocar-se no lugar daqueles/as que sofrem os efeitos da ação e/ou omissão, identificando necessidades e anseios, conduzindo a solidariedade.

<sup>193</sup> MELO. Padre Fábio de. *Onde está o teu irmão*. Direção artística: Tiago Espíndola, São Paulo: Som Livre, 2010, 10 disco sonoro (45 min.), estéreo.

<sup>194</sup> BÍBLIA Sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996. p. 3.

<sup>195</sup> CORTELLA, 2015, p. 28.

### 2.2.3 Solidariedade

Apenas três parágrafos são utilizados para apresentar o bloco de conteúdos relacionados à solidariedade nos PCNs. A justificativa para tal suma é a controvérsia de que está é imprescindível para o bom desenvolvimento das relações interpessoais: “A força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais.”<sup>196</sup>

Como valor imprescindível para o desenvolvimento social a solidariedade tem ocupado os palcos das discussões educacionais, mundiais e comerciais. Para Assmann e Sung, discussões a respeito de solidariedade devem fazer parte do cotidiano pedagógico como condição para o desenvolvimento de competências sociais necessárias no despertar da sensibilidade ética.<sup>197</sup>

Dentre as competências sociais favoráveis ao desenvolvimento da solidariedade, os PCNs apontam para a generosidade. A solidariedade é concebida por seus/as autores/as como ato de “doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente” uma vez que “se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros.”<sup>198</sup> Este pensamento reporta-se a famosa frase de Alexandre Dumas:<sup>199</sup> “um por todos e todos por um”. Para Habermas “dar o melhor de si para os outros” representa uma ação solidária procedente de valores de justiça, generosidade e respeito mútuo.<sup>200</sup>

Para o desenvolvimento desta concepção de solidariedade, formada por valores sociais de generosidade, respeito mútuo, justiça, cidadania e democracia, os PCNs apresentam uma lista de seis conteúdos, propostos, a serem trabalhados em sala de aula.

1 - Identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária; 2- As formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo); 3 - A resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua; 4 - As providências corretas, como alguns procedimentos de primeiros socorros,

<sup>196</sup> BRASIL, 1997, p. 112.

<sup>197</sup> ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

<sup>198</sup> BRASIL, 1997, p. 111.

<sup>199</sup> Escritor Francês, autor da obra literária *Os três mosqueteiros*, A expressão “um por todos e todos por um” é o lemas de união dos famosos três mosqueteiros: Athos, Porthos e Aramis, personagens da obra.

<sup>200</sup> HABERMAS, 2002, p. 19.

para problemas que necessitam de ajuda específica; 5 - O conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de saúde, corpo de bombeiros e polícia, e formas de acesso a eles; 6 - A sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.<sup>201</sup>

Dentre os conteúdos listados, chama-se a atenção para o de número seis: “a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e **desejável**”, uma vez que o emprego do termo “desejável” segure que o agir de forma solidária é uma opção, não uma obrigação moral, condicionando a atitude solidária à predisposição de seu agente - “faça se assim o desejar”. Freire adverte que ignorar o compromisso com a solidariedade é converter o outro em “coisa”, e ainda, descomprometer-se com o humano é desumanizar-se.<sup>202</sup>

Na obra de Comte-Sponville intitulada “*Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*”, o autor renuncia à inclusão da solidariedade dentre as virtudes discutidas por acreditar que os valores que movem ações solidárias nem sempre são os de justiça e generosidade, mas de interesses compartilhados entre grupos (solidariedade subjetiva), fazendo com que a solidariedade restrinja-se aos membros deste grupo.

O que é a solidariedade? É um estado de fato antes de ser um dever; depois é um estado de alma (que sentimos ou não), antes de ser uma virtude ou um valor. O estado de fato é bem indicado pela etimologia: ser solidário é pertencer a um conjunto *in solido*, como se dizia em latim, isto é, “para o todo”. [...] Ser solidários, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, conseqüentemente – quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não uma mesma história. [...] É óbvio que não tenho nada contra esses sentimentos, que são nobres. Mas serão por isso virtudes? Ou, se há virtude neles, trata-se mesmo de solidariedade? Os empresários ou a polícia, em maio de 1968, não eram menos solidários entre si [...] do que operários e estudantes, e, embora isso não condene nem uns nem outros, torna a moralidade do conjunto um tanto duvidosa ou suspeita. É raro que a virtude seja tão bem distribuída... De resto, se a solidariedade é comunidade de interesses (solidariedade subjetiva), do ponto de vista moral ela vale tanto quanto valem os interesses, que não valem nada. De fato, das duas uma: ou essa comunidade é real, efetiva, e então ao defender o outro nada mais faço do que defender a mim mesmo (o que, decerto, nada tem de censurável, mas é por demais vinculado ao egoísmo para ser à moral); ou essa comunidade é ilusória, formal ou ideal, e então se luto pelo outro já não se trata de solidariedade (pois meu interesse não está em jogo), mas de justiça (se o outro é oprimido, lesado, espoliado...) ou de generosidade (se não o é, mas simplesmente infortunado ou fraco). Em suma, a solidariedade é demasiado interessada ou demasiado ilusória para ser uma virtude. Nada mais é que egoísmo bem entendido ou generosidade mal entendida. Isso não impede que ela seja um valor, mas um valor que vale,

<sup>201</sup> BRASIL, 1997, p. 112-113.

<sup>202</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003. p. 09.

sobretudo, na medida em que escapa ao encolhimento do eu, ao egoísmo estreito.<sup>203</sup>

Desta forma, uma ação solidaria é aquela que visa o bem do outro, ainda que este bem não traga nenhum benefício ao que realiza a ação a não ser o prazer de tê-lo realizado. Solidariedade não convencionia com conveniência ou egoísmo.

Qual o prêmio que se reserva a quem age eticamente, a quem é justo, a quem é bom? Talvez, no fim das boas práticas, esteja a felicidade? Não, na verdade o prêmio por ser justo é a própria justiça praticada, a vitória conquistada pelo bem é fazer o bem, e a recompensa por agir eticamente é ser ético.<sup>204</sup>

Fini, utilizando-se das teorias de Kohlberg (Teoria de Desenvolvimento Moral)<sup>205</sup> e Piaget (Estágios de Desenvolvimento Moral da Criança)<sup>206</sup>, esclarece que o ser humano passa por seis estágios de desenvolvimento ético para atingir a solidariedade, e nem todos conseguem chegar a este último estágio. Segundo Fini, os estágios de desenvolvimento moral são distribuídos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Somente neste último estágio, pós-convencional, o ser humano é capaz de desenvolver a solidariedade. Segundo a autora apenas os que atingem o nível mais elevado de desenvolvimento moral são capazes de racionalizar de forma lógica e consistente, legitimando suas escolhas morais em valores como respeito mútuo e confiança, não apenas em normas e obrigações.<sup>207</sup>

O relatório desenvolvido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Jacques Delors e apresentado na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, revela

<sup>203</sup> COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Trad. Martins Fontes, 1999. p. 68-69.

<sup>204</sup> CHALITA, 2009, p. 207.

<sup>205</sup> As pesquisas de Kohlberg incluem-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como as de Piaget, tendo como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio. Kohlberg afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/04.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

<sup>206</sup> PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

<sup>207</sup> FINI, Lucila Diehl Tolaine. *Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg*. Perspectiva: Florianópolis. Jan/Dez. 1991. 58-78. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2015.

que uma das tarefas essenciais da educação para o século XXI é “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade.”<sup>208</sup>

Segundo o Relatório, os quatro pilares para o desenvolvimento da educação do século XXI são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A estes pilares estão vinculados objetivos para o desenvolvimento de uma solidariedade planetária.

Cidadãos do mundo, preocupados com a sobrevivência e bem-estar da nossa espécie, devemos utilizar o arsenal mais moderno de métodos pedagógicos inovadores e interativos, com o objetivo de criar um programa de educação mundial que abra os olhos das crianças e dos adultos para a era planetária que aí vem, e os seus corações para os gritos dos oprimidos e dos que sofrem.<sup>209</sup>

A solidariedade planetária defendida no documento manifesta preocupações com as relações comerciais e a formação profissional para este novo cenário econômico. A ênfase dada à formação moral presente nos PCNs e em propostas de formações profissionais, como no currículo integrado do PROJOVEM Urbano, está presente nos pilares educacionais. O pilar *aprender a fazer* recomenda, claramente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis à formação comportamental em primazia à formação intelectual.

O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. [...] é provável que nas organizações ultratecnocratas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual.<sup>210</sup>

Em conformidade o pilar *aprender a viver juntos* indica que a educação formal utilize-se de todos os recursos necessários para iniciar os/as estudantes, desde a mais tenra idade, em projetos de cooperação e atividades de participação social. Sugere o desenvolvimento de ações como a “renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola.”<sup>211</sup>

---

<sup>208</sup> DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, MEC/Unesco, 1999. p. 44.

<sup>209</sup> DELORS, 1999, p. 244.

<sup>210</sup> DELORS, 1998, p. 95-96.

<sup>211</sup> DELORS, 1998, p. 99.

O eixo curricular Participação Cidadã do PROJOVEM Urbano apresenta como objetivo promover aos/as estudantes experiências de atuações em comunidades, identificando seus problemas e necessidades para “planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação.”<sup>212</sup> Diante dos objetivos traçados, as diretrizes operacionais do Programa indicam a inclusão de práticas pedagógicas que propiciem “a aprendizagem de trabalho coletivo, de práticas associativas, de ações reivindicativas e propositivas que contribuam para a construção da participação cidadã dos jovens e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação.”<sup>213</sup>

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento da solidariedade favorece a convivência em comunidade, fortalecendo o respeito às diferenças, a percepção do outro e a construção do diálogo.

#### 2.2.4 Diálogo

O relatório da UNESCO de Jacques Delors aponta o diálogo e a troca de argumentos como “um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.”<sup>214</sup> Em consonância, os PCNs indicam que um dos objetivos fundamentais da educação é capacitar o/a estudante para participar do universo da comunicação humana, sendo capaz de interagir e compreender as diferentes formas de comunicação escrita, corporal, artística, científicas, políticas e outras.<sup>215</sup>

Voltando-se a este objetivo e buscando desenvolver a capacidade de ouvir o outro e a valorização do diálogo como forma de esclarecer conflitos, os PCNs apresentam seis conteúdos a serem trabalhados pela escola, como espaço privilegiado para construção do diálogo.

1. O uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos;
- 2- A coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo;
- 3- O ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro;
- 4- A formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão;
- 5- A expressão clara e precisa de ideias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas;
- 6- A disposição para ouvir ideias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário.<sup>216</sup>

---

<sup>212</sup> BRASIL, 2008, p. 67.

<sup>213</sup> BRASIL, 2008, p. 70.

<sup>214</sup> DELORS, 1999, p. 98.

<sup>215</sup> BRASIL, 1997, p. 109.

<sup>216</sup> BRASIL, 1997, p. 111.

Os conteúdos relacionados nos PCNs para a construção do diálogo em sala de aula o caracterizam como instrumento de mediação de conflitos e repressão da agressividade.

Para discutir a importância do diálogo no processo pedagógico utilizaremos as contribuições de diferentes obras do educador Paulo Freire, para o qual o diálogo representa não apenas ferramenta de mediação pedagógica, mas possibilidades de descobertas da condição humana, envolvendo o contexto social e seu processo de formação do conhecimento.

É que é o diálogo? [...] Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos de diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável” [...] não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência.<sup>217</sup> (Aspas do autor)

Na lista de valores relacionados ao diálogo apresentada pelo autor, encontram-se respeito, confiança e convivência, uma vez que na relação dialógica ocorre a exposição do outro que busca compreensão. Justifica-se, portanto, a presença do diálogo dentre os conteúdos indicados para se trabalhar a ética nas escolas. Freire argumenta que o ato de ensinar exige disponibilidade para o diálogo, sendo por meio da capacidade de dialogar que docentes e discentes se descobrirão como seres incompletos em processo de formação.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a beleza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.<sup>218</sup>

O uso do diálogo no processo pedagógico permite a compreensão do contexto social, identificação do processo de formação de conhecimento e a

---

<sup>217</sup> FREIRE, 2003, p. 39.

<sup>218</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 54.

concepção de mundo formulado pelos/as estudantes, contribuindo para que a relação docente/discente estabeleça-se no processo de troca de conhecimento, rompendo com que Freire chama de educação “bancária”.

[...] o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador “bancário”; de outro, com o silêncio espontaneista de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador.<sup>219</sup>

Desta forma, para se desenvolver o diálogo em sala de aula é preciso antes de tudo estabelecer o respeito mútuo e a educação democrática, partindo do pressuposto que a educação perpassa exemplo e prática. Educação não é discurso e sim ação. A prática docente deve permitir ao/à estudante o direito à fala, argumentação e questionamentos.

---

<sup>219</sup> FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 42.



### **3 PROCESSO PRODUTIVO DA TRANSVERSALIDADE NO PROJovem URBANO**

Este capítulo tem como objetivo compartilhar as diferentes etapas de elaboração, execução e resultados alcançados por meio do projeto A TRANSVERSALIDADE PARA PRÁTICA DOCENTE NO PROJovem URBANO: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO registrado e aprovado pelo Conselho de Ética na Plataforma Brasil com número CAAE 43342815.6.0000.5314.

Nesse sentido, apresentar-se-á o problema pesquisado, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos) e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Cada um destes elementos será analisado detalhadamente como norte de compreensão da motivação para realização deste estudo, assim como as mudanças ocorridas durante a realização desta caminhada, e a formulação da compreensão da pesquisadora a respeito do objeto pesquisado, sendo este último um doloroso despir-se de conceitos e confrontar de verdades, desde a elaboração do projeto a sua execução e conclusão, em constante processo de construção.

#### **3.1 Contextualização e Apresentação do Problema**

A pesquisadora possui vinte anos de atuação docente como servidora efetiva da rede municipal de Manaus. Dentre estes vinte anos, suas experiências profissionais foram distribuídas entre docência no Ensino Fundamental (incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a gestão escolar em áreas rurais e assessoramento pedagógico na Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEJA - da Secretaria Municipal de Manaus).

Durante sua atuação como assessora pedagógica no GEJA, conheceu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJovem Urbano que se constitui em um desafio educacional tendo como objetivo promover a cidadania por meio da elevação da escolarização, qualificação profissional e participação cidadã, tríade que forma seu currículo integrado.

O programa destina-se a jovens e adultos, entre dezoito e vinte e nove anos de idade, que embora alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. O currículo integrado do PROJovem Urbano abrange os diferentes aspectos do ser humano e sua interação com a cultura e a sociedade contemporânea. Sua proposta

curricular aponta para a transversalidade como metodologia favorável para a interlocução das diferentes disciplinas que o compõe.

Desta forma, analisando o perfil do público atendido pelo programa, jovens e adultos com marcas de exclusão social em suas histórias de vida (incluindo os espaços escolares, as oportunidades de trabalho e cenários da sociedade capitalista) e a tríade curricular do PROJOVEM Urbano, acredita-se que a prática docente destinada a este público deve perpassar reflexões éticas a respeito da realidade social destes/as estudantes e a oferta de oportunidades para transformar esta realidade.

Nesse sentido, na busca de uma prática pedagógica voltada à realidade social do público atendido pelo PROJOVEM Urbano e a necessidade de desenvolvimento do currículo integrado para promoção da cidadania, elaborou-se a questão principal a que se destina este projeto: Quais as contribuições do tema transversal Ética, estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o desenvolvimento do eixo curricular “Participação Cidadã” do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO, que envolve experiência de ação social e cidadania?

Desta indagação emergiram questões norteadoras a pesquisa.

### **3.2 Questões Norteadoras**

Toda prática educativa envolve reflexões éticas. Os estudos realizados a respeito do PROJOVEM Urbano, seu contexto social e o público atendido, indicam não apenas a necessidade de refletir-se a respeito da ética docente, mas de um conjunto de questões que envolvem currículo, transversalidade, cidadania e participação cidadã.

Nesse sentido, algumas questões norteadoras conduziram à realização desta pesquisa: Qual a concepção docente a respeito da Ética, seja ela como filosofia, seja como eixo transversal? Que concepção de Ética está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais? Os/as docentes que atuam no PROJOVEM Urbano fazem uso da transversalidade em suas práticas pedagógicas? O planejamento realizado permite a transversalidade entre disciplinas? Qual a concepção que docentes e discentes possuem a respeito de cidadania? Qual a concepção de Participação Cidadã desenvolvida pelo Programa?

### **3.3 Objetivos**

As questões norteadoras descritas conduziram a definição dos objetivos a serem alcançados. Estabeleceu-se um objetivo geral e quatro objetivos específicos para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### *3.3.1 Objetivo Geral*

Como objetivo geral do estudo foi definido: Analisar a ética como tema transversal para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano), contribuindo não apenas para o desenvolvimento do currículo integrado do programa, mas para o fortalecimento do eixo curricular “Participação Cidadã”, permitindo que as reflexões a respeito de cidadania e participação social perpassem valores éticos, de solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

#### *3.3.2 Objetivos Específicos*

Para se atingir o objetivo geral definido foram traçados quatro objetivos específicos: Investigar a concepção que os/as docentes de Ensino Fundamental / Participação Cidadã do PROJOVEM URBANO/ SEMED possuem a respeito da Ética; Analisar a prática transversal desenvolvida pelos/as docentes que atuam no PROJOVEM URBANO/ SEMED; Conhecer o currículo integrado do PROJOVEM URBANO (Educação Básica; Ensino Profissional e Participação Cidadã) a fim de verificar as possibilidades de articulação entre as diferentes disciplinas com os temas transversais. Analisar o conceito de ética presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como possibilidade de contextualização do ensino com as experiências de vida em comunidade e o desenvolvimento do eixo curricular participação cidadã do PROJOVEM Urbano.

### **3.4 Caracterizando os Sujeitos**

Os sujeitos participantes da pesquisa são docentes atuantes no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus). Durante a elaboração do

projeto, pensou-se num total de cinquenta docentes, cujo critério de seleção estabelecido foi a aceitação voluntária dos/as primeiros/as cinquenta docentes.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus para iniciar a pesquisa de campo, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) informou que durante o ano letivo de 2015, ano de realização da pesquisa, o PROJOVEM Urbano desenvolvido pela referida instituição contava apenas com um total de trinta e cinco docentes.

Deste total de docentes atuantes no Programa, apenas doze aceitaram fazer parte da pesquisa. Os motivos dos/as demais para não participar de forma voluntária da mesma são desconhecidos, apesar das explicações quanto os objetivos da pesquisa e da garantia de que suas identidades seriam mantidas em sigilo, não sendo necessário identificar-se no instrumento de coleta de dados, o questionário.

A identidade dos/as participantes desta pesquisa será resguardada, para apresentação de suas ideias será utilizada a consoante D, fazendo referência a Docente, seguida por numeral indo-arábico de 1 a 12, conforme o número de participantes.

Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa, são doze docentes atuantes no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano) desenvolvido pela Secretaria Municipal SEMED/Manaus. A seleção deu-se por aceitação voluntária dentre os/as docentes do PROJOVEM Urbano em participar deste estudo.

### **3.5 A Coleta de Dados**

Para o levantamento dos dados elaborou-se um questionário semi-estruturado, dividido em duas categorias. A primeira corresponde a “Formação Acadêmica e Experiência Profissional” que tem como objetivo caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa quanto a sua formação (graduação), experiência docente e tempo de atuação no PROJOVEM Urbano. Além disso, tem como objetivo verificar a oferta de formação, durante o período de atuação no Programa, voltada para a transversalidade e/ou interdisciplinaridade, necessários ao desenvolvimento do currículo integrado do PROJOVEM Urbano.

A segunda categoria: “Prática Docente” divide-se em seis questões apresentadas em escala de Likert (numerada de zero a dez, onde zero representa o menor grau de concordância às afirmativas postas e dez o maior grau de

concordância) e três questões abertas, direcionadas a compreensão docente a respeito de cidadania, transversalidade e ética.

Após o recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchido e assinado por doze, dos trinta e cinco docentes entregues, iniciou-se a entrega dos questionários em envelopes lacrados e sem identificação.

A devolução destes, igualmente lacrados e não identificados, ocorreu no prazo de três dias corridos após sua entrega. Com o instrumento de coleta de dados em mãos iniciou-se a tabulação dos dados, qualitativos e quantitativos, em tabelas. Este momento exigiu a realização de uma análise minuciosa, onde se constatou a existência de dados correspondentes a diferentes categorias: transversalidade, ética, cidadania. Esta verificação direcionou o processo de interpretação destes dados para a retomada aos/às autores/as consultados/as e atribuição de significados.

A leitura da realidade desvendada, por meio dos dados obtidos no instrumento de coleta de dados, confrontada com as ideias dos/as autores/as consultados/as durante a pesquisa bibliográfica, permitiu uma nova percepção da realidade. A pesquisadora realizou o doloroso processo de indagar, construir e desconstruir saberes para se chegar à reformulação de conceitos e a capacidade de olhar algo que acreditava conhecer, como o novo que se revela.

### **3.6 Formação e Experiência Docente dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa**

Para conhecer a formação e o tempo de experiência docente, incluindo o tempo de atuação junto ao programa, elaborou-se no instrumento de coleta de dados (questionário) uma seção “Formação Acadêmica e Experiência Profissional”, cujos resultados obtidos estão expostos no quadro 3 (três): Formação docente e experiência profissional.

**Quadro 3 - Formação docente e experiência profissional**

<b>Graduação</b>	<b>Experiência docente / anos</b>	<b>Tempo de atuação no PROJOVEM Urbano / anos</b>
Letras	6	2
	20	2
	26	2
Pedagogia	10	1
	15	2
	15	2
	20	2
Normal Superior	20	2
Matemática	1	3 meses
Ciências Biológicas	20	2
Não Informado	5	1 ano e 6 meses
	10	1 mês

**Fonte:** Sintetização seção 1 – Questionário aplicado para coleta de dados.

Dentre os/as participantes da pesquisa, dois/duas não informaram sua formação (graduação), indicando apenas o tempo de experiência e atuação junto ao PROJOVEM Urbano.

O quadro revela a composição de uma equipe multidisciplinar composta por três docentes graduados/as em letras, quatro com formação em pedagogia, um/uma docente graduado/a em matemática, um/uma formado/a em normal superior e um/uma com formação em ciências biológicas. O tempo de atuação docente no Programa encontra-se entre três meses e dois anos. Este curto período justifica-se no fato de que o Programa iniciou no município de Manaus no ano letivo 2012, tendo apenas quatro anos de experiência docente.

### **3.7 Análise e Discussão dos Dados**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano) tem como objetivo promover a cidadania de jovens, entre dezoito a vinte e nove anos de idade, por meio da elevação da escolaridade (Educação Básica), integração ao mercado de trabalho (Formação Profissional) e Participação Cidadã. Para tanto, faz-se necessário que os/as docentes atuantes no programa sejam capazes de promover em suas práticas pedagógicas a integração curricular. Diante deste desafio, este trabalho propõe-se a analisar o uso da transversalidade para a

integração curricular no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano), desenvolvido na Secretária Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), tendo a ética como cerne transversal.

Nesse sentido, buscou-se compreender a concepção docente a respeito de transversalidade, cidadania e ética, assim como a realização destas na prática pedagógica no PROJOVEM Urbano.

A questão: “Durante sua experiência no programa você já participou de formação em Transversalidade e/ou interdisciplinaridade?” revelou que 42% (quarenta e dois por cento) dos/as participantes desta pesquisa obtiveram formação para o uso da transversalidade e interdisciplinaridade. Igualmente, outros 42% (quarenta e dois por cento) informaram terem participado de formação para a interdisciplinaridade, e 16% revelaram que receberam formação continuada direcionada somente para a transversalidade.

Estas informações demonstram ser necessário rever a oferta de formação docente para a prática da transversalidade e interdisciplinaridade. Segundo Santos:

A transversalidade e a interdisciplinaridade fundamentam-se na crítica da visão de conhecimento que trata a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. As duas consideram a complexidade do real e a importância de valorizar a teia de relações, que têm aspectos variados e contraditórios.<sup>220</sup>

Transversalidade e a interdisciplinaridade apresentam relação intrínseca, onde a indicação de 58% dos/as docentes de que a formação continuada deu-se apenas direcionada para uma destas ferramentas de mediação pedagógica, sem integra-las como conjunto indissociável de saberes, aponta para a necessidade de refletir e rever a proposta de formação.

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do PROJOVEM Urbano determina como competência docente para atuar no programa a capacidade de mediar conhecimentos oriundos da realidade de vida do/a aluno/a com os conhecimentos científicos abordados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo integrado, “tanto a mediação característica do olhar de cada disciplina, quanto àquela de construir a interdisciplinaridade estabelecendo inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, éticos, estéticos etc.”<sup>221</sup>

---

<sup>220</sup> SANTOS, 2008, p. 143.

<sup>221</sup> BRASIL, 2008, p. 139.

As análises das demais questões, presentes no questionário, serão organizadas por categorias: contextualização, cidadania, transversalidade e ética.

### 3.7.1 Contextualização

Para visualizar a compreensão dos/das docentes participantes da pesquisa apresentou-se a afirmativa “Considero importante à contextualização de problemas do contexto social dos alunos como: desemprego, fome, moradia, violência e saúde.” Para esta afirmação 91% (noventa e um por cento) dos/das docentes indicaram grau dez (máximo) de concordância, seguidas por 8% (oito por cento) de indicação para o grau nove na escala. Ou seja, não há dúvidas quanto à importância da contextualização para os/as docentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no PROJOVEM Urbano.

O Manual do Educador<sup>222</sup> associa interdisciplinaridade à contextualização, onde a interdisciplinaridade é apresentada como metodologia pedagógica propícia para apropriação de “conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento das habilidades de diferentes tipos, dos valores e atitudes, enfim, das competências buscadas pelo curso.”<sup>223</sup> Já a contextualização ocorre por meio da capacidade de reflexão dos/das estudantes a respeito de questões da realidade vivida por estes/as em diferentes situações cotidianas, sendo estas reflexões subsidiadas por saberes de “diferentes disciplinas e conteúdos aprendidos por parte dos alunos e suas concepções abordados os professores trabalham em conjunto, relacionando teoria e prática, alargando os horizontes dos estudantes e os seus próprios: é a multidisciplinaridade.”<sup>224</sup>

Para Gallo a contextualização constitui-se em ferramenta necessária para o desenvolvimento de uma educação integrada.

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; à parte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica,

---

<sup>222</sup> BRASIL, 2012, p. 43.

<sup>223</sup> BRASIL, 2012, p. 107.

<sup>224</sup> BRASIL, 2012, p. 107.

uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.<sup>225</sup>

Como temas oriundos da realidade vivida dos/das estudantes, os/as docentes participantes da pesquisa apontam como principais temáticas abordadas em suas práticas pedagógicas para contextualização de conteúdos o mercado de trabalho (emprego x desemprego), drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência e saúde.

### 3.7.2 Cidadania

A tríade curricular do PROJOVEM Urbano é formada por Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Este último será analisado como condição para compreensão da concepção de cidadania desenvolvida no PROJOVEM Urbano, uma vez que sua diretriz curricular visa “garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.”<sup>226</sup>

Na busca de compreender os mecanismos pedagógicos utilizados para se atingir os objetivos delineados nesta diretriz curricular, foram elaboradas afirmativas (em Escala de Likert) e uma questão dissertativa presentes no instrumento de coleta de dados.

A Afirmativa: **“O eixo participação cidadã que compõe o currículo integrado do PROJOVEM Urbano colabora para promoção da cidadania”** obteve concordância de todos e todas os/as participantes da pesquisa, para a qual 84% (oitenta e quatro por cento) dos participantes indicaram o grau dez (máximo) na Escala de Likert utilizada, havendo empate de 8% (oito por cento) para os graus de concordância nove e oito da referida escala.

Para subsidiar esta análise, propôs-se uma questão dissertativa, tendo como intenção analisar a concepção dos/as docentes com relação à cidadania e a relação desta com a prática pedagógica desenvolvida no programa.

Questão dissertativa: **“Considerando sua prática pedagógica desenvolvida no PROJOVEM urbano cite uma que promove a cidadania.”**

---

<sup>225</sup> GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 10; p. 17-43.

<sup>226</sup> BRASIL, 2012, p. 37.

Em resposta, D7 informou que os assuntos desenvolvidos em sala de aula, de forma contextualizada com a realidade dos/as alunos/as, na disciplina de matemática que ministra, representa uma forma de promover a cidadania, uma vez que suas práticas pedagógicas permitem aos/às discentes à compreensão crítica da realidade. Como exemplos, D7 cita a relação da inflação e as altas cargas tributárias como consequências para a qualidade de vida e as oportunidades/redução de postos de trabalho.

Para D8 atividades que permitam a integração entre turmas são favoráveis ao desenvolvimento da cidadania, contudo não relatou atividades deste tipo.

D9 e D10 argumentam que o desenvolvimento do Plano de Ação Comunitário – (PLA) no PROJOVEM Urbano é uma ação pedagógica favorável ao desenvolvimento da cidadania.

Os/as participantes D1, D2, D3, D4, D5, D6, não mencionaram práticas pedagógicas, mas apresentaram que acreditam ser favoráveis ao desenvolvimento da cidadania. Eles/elas, mencionaram, respectivamente: D1 - Conscientização ambiental e social; D2- Direitos e deveres do cidadão; D3- Drogas; D4- Inclusão social; D5- Orientação profissional e esclarecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis; D6- Diversidade cultural.

Os/as participantes D11 e D12 não responderam às questões dissertativas.

O Plano de Ação Comunitário – (PLA) é descrito pelo Projeto Pedagógico Integrado (PPI) como importante instrumento de integração do currículo, sendo um plano a ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso.

Tem como referência a ideia de que **participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo**. Inicia-se pela construção de um **mapa de desafios da comunidade**, que exige o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social (ou local) em que os jovens estão inseridos, para o que são usados conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo, quer os de Formação Básica, quer os de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã. Além disso, o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive.<sup>227</sup> (grifo nosso)

Desta forma, o Plano de Ação Comunitária (PLA) é um instrumento pedagógico utilizado pelo PROJOVEM Urbano para integração curricular,

---

<sup>227</sup> BRASIL, 2008, p. 78.

contextualização e desenvolvimento de valores, como responsabilidade e solidariedade, que conduzam ao desenvolvimento da cidadania.

A Unidade Formativa VI: Juventude e Cidadania apresenta como eixo estruturante “Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).”<sup>228</sup> E possui cinco temas integradores para as ações curriculares a serem desenvolvidos: 1 - Ser estudante do Projovem Urbano é uma experiência de cidadania?; 2 - Dá pra ser feliz morando na cidade; 3 - Ser cidadão é ser ético!; 4 - Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...; 5 - Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?

Observa-se que o único tema integrador que se apresenta como afirmativa é de número três, “Ser cidadão é ser ético!”.

Alguns dos temas apontados pelos/as docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, como conscientização ambiental e social, relacionam-se aos temas integradores presentes no documento.

Segundo este documento “o jovem já é um cidadão e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania.”<sup>229</sup> Nesse sentido, pode-se admitir como resposta ao tema integrador de número quatro da Unidade Formativa IV: “Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é” o estar preparado para o mercado de trabalho, bem como para engajamento social.

Concepção esta compartilhada por alguns/as docentes do programa, como D5 que aponta a preparação para o mercado de trabalho como prática pedagógica para o desenvolvimento da cidadania. Enquanto que D2 apresenta como concepção de cidadania ativa aquela onde o/a cidadão/cidadã é sujeito portador de direitos e deveres.

Para Nóvoa “a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do

---

<sup>228</sup> BRASIL, 2012, p. 49.

<sup>229</sup> BRASIL, 2012, p. 144.

conhecimento e da cultura não é uma “escola cidadã”, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de liberdade ou de cidadania.”<sup>230</sup>

### 3.7.3 *Transversalidade*

Para compreensão a respeito da transversalidade e seu uso por parte dos/as docentes no PROJOVEM Urbano, elaborou-se três questões: duas afirmativas (apresentadas em Escala de Likert) e uma questão discursiva.

A primeira afirmativa “**A Transversalidade favorece a integração das disciplinas e os eixos integradores do PROJOVEM Urbano**” obteve concordância máxima de 75% (setenta e cinco por cento) dos/as participantes que assinalaram o grau dez da Escala de Likert, enquanto que 16% (dezesesseis por cento) assinalaram o grau nove e 8% (oito por cento) indicaram o grau de concordância oito nesta escala.

Para cada uma das seis unidades de trabalho do PROJOVEM Urbano, são relacionados cinco temas integradores (descritos no quadro II deste trabalho). A integração destes eixos com seus temas exige uma prática transversal, como condição para que sua execução rompa com o ensino mecânico desconexos das disciplinas e sem significado para o/s aluno/a, que ao final de cada tema integrador terá como atividade avaliativa a apresentação de uma “síntese interdisciplinar.”

As sínteses interdisciplinares resultam do trabalho com os temas integradores, que são cinco em cada unidade formativa. Eles se relacionam muito de perto com a vida e as emoções dos jovens mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (conteúdos, habilidades e valores, de natureza intelectual, ética e estética) de modo a relacioná-los não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que sonham e desejam ser no futuro.<sup>231</sup>

O PROJOVEM Urbano apresenta uma proposta pedagógica transversal, contextualizada e interdisciplinar. As práticas interdisciplinares e transversais fazem parte do currículo, devendo, portanto não apenas serem desenvolvidas pelos/pelas docentes em suas práticas educativas, mas pelos/as discentes, conforme a proposta avaliativa (sínteses interdisciplinares) descrita em seu Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

---

<sup>230</sup> NÓVOA, 2009, p. 64-65.

<sup>231</sup> BRASIL, 2008, p. 73-74.

A segunda afirmativa, posta em escala de Likert, tem como objetivo analisar a organização curricular do PROJOVEM Urbano (Unidades Formativas e Eixos Estruturantes) a fim de visualizar o caminho percorrido pela transversalidade entre/dentre/por esta estrutura curricular. É ela: “A organização do currículo no PROJOVEM Urbano em Unidades Formativas e Eixos Estruturantes favorecem a prática transversal.”

Concordam totalmente com esta afirmativa 66% (sessenta e seis por cento) dos/as participantes, que assinalaram grau de concordância máximo (dez) na escala de Likert, 16% (dezesseis por cento) indicaram o grau de concordância nove na referida escala. Houve um empate de 8% (oito por cento) para os graus oito e seis de concordância da mesma escala.

Os eixos estruturantes, Cultura, Cidade, Trabalho, Comunicação, Tecnologia e Cidadania, são utilizados para estabelecer critérios de seleção de conteúdos. Quanto à seleção destes critérios o Projeto Político Pedagógico (PPI) alerta que,

É necessário propor situações desafiadoras que os levem a estabelecer relações com outros temas do mesmo campo de conhecimento - e de outros campos, quando isso contribuir para o enriquecimento da aprendizagem sem, no entanto, forçar aproximações esdrúxulas pela mera busca de inter-relações.<sup>232</sup>

A organização curricular em Unidades Formativas e Eixos Estruturantes colaboram para transversalidade e contextualização, uma vez que relaciona temas oriundos do contexto social dos/as estudantes. Contudo, a padronização destas unidades e a indicação dos eixos a serem trabalhados limitam o papel de docentes e discentes na discussão e seleção de temas transversais, considerados por estes/as como importantes elos de conhecimento a serem trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo.

Para fortalecer esta discussão, elaborou-se uma questão dissertativa com objetivo de compreender de que forma a transversalidade é desenvolvida pelos/as docentes no programa: “De que forma a transversalidade se realiza em sua prática pedagógica no PROJOVEM Urbano?”.

Obtendo-se como resposta a lista abaixo:

D1: Por meio da inclusão de Jovens no meio social; pela motivação e interação junto ao trabalho, igreja e esporte.

---

<sup>232</sup> BRASIL, 2008, p, 115.

D2: Por meio da integração do maior número de disciplinas em torno de um tema comum.

D3: Por meio da integração de conhecimentos matemáticos com conhecimentos da rotina dos alunos/as.

D4: Fazendo com que as disciplinas se integrem e se relacionem durante as aulas e durante os trabalhos e projetos ao término de cada unidade.

D5: Por meio de temas que abordam Cidadania, Ética, Trabalho e Meio Ambiente.

D6: Incluir, instruir, interagir, sendo capaz e eficaz de desenhar, apontar um alvo, um objetivo na construção do hoje da vida do cidadão.

D7: Através de atividades voltadas para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, incorporando os temas transversais.

D8: Trabalhando o ser humano como agente social e multiplicador de conhecimentos, através da socialização, da conscientização do modo de ser, agir e pensar do indivíduo.

D9: Por meio de discussões em sala de aula, contextualizando os temas a partir das discussões dos alunos.

D10: Possibilitando uma relação entre a aprendizagem de conhecimentos teoricamente sistematizados, atribuindo-lhes um conceito social a procedimentos e a conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar.

D11 e D12 não responderam.

Analisando as indicações postas pelos/as docentes percebe-se que D2, D3, D4 e D10 possuem a concepção de transversalidade relacionada à integração de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento em torno de uma temática comum.

Essa concepção de transversalidade encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), obra consultada por D10 que se utilizou de um trecho desta concepção para responder à questão posta.

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas

convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar.<sup>233</sup>

Os/as participantes D5, D6, D7, D8 e D9 utilizam da transversalidade para contextualização de conteúdos a situações de vida no contexto social dos/as estudantes. Em consonância, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que temas sociais, assim como questões referentes ao contexto vivido pelos/as alunos/as, devem incorporar-se ao currículo de forma transversal.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

[...]

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia.

[...]

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.<sup>234</sup>

Desta forma, tanto os/as docentes que se utilizam da transversalidade para integração das disciplinas em torno de um tema, como aqueles que a promovem por meio desta compreensão e contextualização da realidade vivida pelos/as alunos/as, encontram-se em consonância com o que expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a respeito desta competência pedagógica.

Dentre os/as participantes, encontram-se alguns/as que utilizam a prática transversal como metodologia de motivação. Existem ainda docentes que apenas relacionam a transversalidade ao uso dos Temas Transversais sugeridos nos PCNs.

---

<sup>233</sup> BRASIL, 1997, p. 31.

<sup>234</sup> BRASIL, 1997, p. 44-45.

### 3.7.4 Ética

Para a visualização da relação estabelecida entre os Eixos Estruturantes, os Temas Integradores do PROJOVEM Urbano com os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralismo Cultural e Orientação Sexual) presentes nos PCNs elaborou-se duas questões em Escala de Likert e uma questão dissertativa, para visualização da concepção docente a respeito de ética.

A primeira afirmativa posta foi: “É possível identificar o tema transversal ética em todos os temas integradores do currículo no PROJOVEM Urbano.” A esta questão 58% (cinquenta e oito por cento) dos/as participantes atribuíram o grau de concordância máximo, o que significa que estes identificam a ética em todos os temas integradores do currículo. Outros 25% (vinte e cinco por cento) dos/as participantes assinalaram o grau de concordância nove, indicando que a ética está presente nos temas integradores do currículo do PROJOVEM Urbano. Empataram-se os graus sete e oito da referida escala, sendo assinalados por 8% (oito por cento) dos/as participantes.

Considerando que todos/as os/as participantes da pesquisa indicaram grau de concordância maior que sete na Escala de Likert apresentada, pode-se concluir que os/as docentes reconhecem e estabelecem relações entre o Tema Transversal ética dos PCNs aos temas integradores do currículo no PROJOVEM Urbano.

Os temas integradores que compõem o currículo do PROJOVEM Urbano, detalhados no Quadro 2 (Estrutura do Currículo Integrado do PROJOVEM Urbano) deste trabalho, relacionam por meio de seus Eixos Estruturantes a conteúdos éticos.

A Unidade I - Juventude e Cultura aponta para questões de cultura, discriminação, preconceito e qualidade de vida. Semelhantemente, a Unidade II – Juventude e Cidade, os Temas Integradores trazem questões relacionadas à qualidade de vida: convivência, violência, Saneamento Básico, acesso a trabalho, educação e lazer. Na Unidade III – Juventude e Trabalho encontram-se trabalho, consumo, meio ambiente, direitos do trabalhador e condições em ambientes de trabalho. Na Unidade IV - Juventude e Comunicação abordam o direito ao acesso aos meios de comunicação, a relação destes para a vida e o trabalho, sexualidade e responsabilidade, e a globalização. Seguindo a Unidade IV - Juventude e Tecnologia apresenta à concepção de beleza e saúde, a relação entre tecnologia e humanização, a violência por meio da exclusão ao acesso tecnológico, e a

degradação ambiental por meio dos avanços tecnológicos. E por último, na Unidade VI – Juventude e Cidadania encontram-se Temas Integradores relacionados à cidadania, ética, e meio ambiente.

Percebe-se que os Temas Integradores disponíveis nas Unidades Formativas do PROJOVEM Urbano relacionam-se a ética em suas diferentes atribuições, quer seja a ética da convivência, a ética da responsabilidade, ética ambiental e outras reflexões que envolvem valores e virtudes.

Desta forma, visualizando a relação entre os Temas Integradores do programa e os conteúdos relacionados à ética, formulou-se uma questão para que os/as participantes desta pesquisa atribuam grau de relevância para o desenvolvimento da cidadania no PROJOVEM Urbano, de zero a dez, para cada um dos Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os resultados desta questão revelaram que os/as participantes são unânimes quanto à compreensão de que os Temas Transversais contribuem para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que para todos os temas apresentados foram atribuídos graus de relevância maiores que cinco, em uma escala de zero (como menor grau de relevância) a dez (como maior grau de relevância).

Dentre os Temas Transversais apresentados, **Ética e Pluralidade Cultural**, receberam as maiores indicações, 83% (oitenta e três por cento), quanto a seu grau de relevância para o desenvolvimento da cidadania. Em segundo lugar, com 75% (setenta e cinco por cento) das indicações, encontram-se os temas **Meio Ambiente e Saúde**, e em terceiro lugar, com 50% (cinquenta por cento) das indicações, o tema **Orientação Sexual**.

Ressalta-se que alguns/as docentes atribuíram o mesmo grau de relevância a mais de um dos temas apresentados.

O resultado revela que embora os/as docentes considerem os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) presentes nos PCNs como importantes para construção da cidadania, apontam ética e diversidade cultural como prioritários, em relação aos demais.

O Projeto Pedagógico Integrado – (PPI) do programa apresenta o desenvolvimento da cidadania por meio da valorização da diversidade cultural e ações éticas, como um dos objetivos a serem alcançados no PROJOVEM Urbano.

Tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos **direitos de cidadania**, o que implica: afirmar o jovem como sujeito de direitos; **valorizar suas expressões culturais** seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, **ações éticas** e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intra-geracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos.<sup>235</sup> (Grifo nosso)

Ações éticas envolvem meio ambiente, saúde e orientação sexual. Nesse sentido, a ética constitui-se em cerne transversal presente em diferentes e importantes temas que compõem um conjunto, coeso e necessário, de conhecimentos para o desenvolvimento da cidadania.

Mas qual a concepção que os/as docentes possuem a respeito de ética? As respostas a esta questão, presente no instrumento de coleta de dados, encontram-se transcritas a este trabalho para análise e discussão.

D1: A ética é uma reflexão acerca da influência que o **código moral** estabelecido exerce sobre a nossa subjetividade.<sup>236</sup>

D2: A ética relaciona-se com o **comportamento dos sujeitos** frente aos acontecimentos do dia a dia, considerando os **valores morais** estabelecidos e/ou criados por determinada sociedade.

D3: A ética é o que disciplina ou orienta o **comportamento humano**, o modo de agir, pensar, refletir e respeitar as individualidades de cada um.

D4: É o que determina como o indivíduo deve **se comportar no âmbito de sua profissão**.

D5: É uma forma de ser útil de maneira **voluntária, participativa e integrada**.

D6: **São regras e orientações de como agir**.

D7: Ética é a representação da conduta adequada de um indivíduo diante de **questões profissionais ou relacionada à convivência social**.

D8: **É integridade**, agregar valores com seu aprendizado e procurar ser justo, é não transparecer uma coisa, uma **personalidade**, sendo que no final das contas o cidadão demonstra outra atitude.

<sup>235</sup> BRASIL, 2008, p, 15.

<sup>236</sup> Embora D1 não tenha citado a fonte, este conceito encontra-se disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-que-etica.htm>>, considerar-se-á que D1 utilizou-se desta ideia por assemelhar-se a suas convicções pessoais a respeito de ética. Acesso em: 15 out. 2015.

D9: Ética é um **comportamento adquirido** no decorrer de nossa formação educacional e familiar, que visa mantermos ações positivas em todas as instâncias convividas.

D10: Ser ético é ser transparente no seu dia a dia, demonstrando seu **amor ao próximo**.

Os conceitos expressos pelos/as docentes demonstram diferentes concepções a respeito de ética. Dentre estas concepções predominam a relação de ética a valores morais determinados pela sociedade ou adquiridos durante processos de aprendizagem e convivência com grupos sociais que determinam o comportamento humano e o seu modo de agir de forma individual ou em sociedade (D1, D2, D3, D6, D9).

Para alguns/as a ética é vista como ação direcionada para o bem coletivo, convivência e utilidade (D5), ou ainda, conduta adequada para o exercício profissional (D4 e D7) e coerência entre o que se fala e se faz, justiça e amor ao próximo (D8, D10).

Partindo do pressuposto de que ética é “processo de aprendizagem ao longo da vida, adquirido por meio da convivência com grupos sociais que irão determinar o comportamento humano e seu modo de agir”, é possível sugerir que ética é parte integrante de um processo de ensino/aprendizagem, portanto, ensina-se e aprende-se a ser ético ao longo da vida.

Em conformidade, dentre os objetivos para as disciplinas das áreas de ciências humanas do PROJOVEM Urbano encontra-se o de “proporcionar o exercício e a formação ética e cidadã dos jovens.”<sup>237</sup>

Estes objetivos, somados aos conteúdos disciplinares do PROJOVEM Urbano e às concepções a respeito de ética apresentadas pelos/as docentes, indicam a possibilidade de desenvolver-se um projeto de ensino com objetivos educacionais que ultrapassam o repasse e assimilação de conteúdos, mas voltados para o desenvolvimento de cidadãos/ãs éticos/as, conscientes da realidade na qual estão inseridos/as, comprometendo-se com a realização das mudanças necessárias para melhoria na qualidade de vida da comunidade e da sociedade como um todo.

---

<sup>237</sup> BRASIL, 2008, p. 89.



## CONCLUSÃO

Os avanços científicos e tecnológicos alteram a relação da humanidade com o tempo, espaço e valores para vida. Vive-se em constante processo de mudanças, atualizações e desenvolvimento. O mundo interconectado e global exige o desenvolvimento de capacidades competitivas, inovadoras e a habilidade de aprender e aprender, sempre mais e mais rápido.

Ao/a trabalhador/a já não supre ser competente. É preciso ser polivalente, estar comprometido/a com sua formação, desenvolver novas habilidades e competências. Nesta busca, cujas horas de trabalho somam-se ao tempo reservado para aperfeiçoamentos, os bancos de horas em ambientes laborais crescem, contrário ao tempo dedicado à família e educação de seus/as filhos/as.

A escola, a serviço da sociedade e do preparo da qualificação profissional, caminha nesta mesma linha de produção. Estudantes possuem “dupla jornada acadêmica” realizando diferentes atividades extracurriculares, desde cursos de idiomas até formação adicional. A falta de tempo para os vínculos familiares é justificada em nome de um preparo para o futuro: incerto, competitivo e individualista.

Neste cenário, aqueles/as cujo futuro é o contexto atual, que não concluíram seus estudos em idade apropriada, apenas desenvolveram durante os poucos anos de ensino as habilidades de leitura e escrita, sentem-se marginalizados/as, excluídos/as e sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Quais seriam suas oportunidades de inserção social?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não atende a necessidade de formação do mercado atual, nem tão pouco dos/as estudantes desta modalidade e aumentam o número de escolas que fecham suas portas para o ensino noturno. Diante desta realidade e a necessidade de inserção destes/as no mercado de trabalho o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano) oferece no prazo de dezoito meses a oportunidade de conclusão da Educação Básica, vinculada à formação profissional e participação cidadã.

O sucesso do Programa depende em grande parte da capacidade de integração curricular e o desenvolvimento de seus eixos. Nesse sentido e considerando o eixo curricular Participação Cidadã, aponta-se para a

transversalidade, tendo como cerne transversal a ética para mediação e contextualização do conhecimento.

A participação de dozes docentes atuantes no PROJOVEM Urbano desenvolvido pela Secretaria Municipal de Manaus (SEMED) revelou dentre os pontos positivos para o desenvolvimento da transversalidade a composição de uma equipe interdisciplinar. Diferentemente do EJA que possui um único docente para o domínio das diferentes disciplinas em sala de aula, o PROJOVEM, em virtude de sua tríade curricular e arcos ocupacionais, conta com docentes graduados/as em diferentes áreas do conhecimento, que atendem em tempos alternados todas as turmas do Programa. A equipe interdisciplinar colabora para que ocorra o rompimento da hierarquização de disciplinas, a integração de saberes para o conhecimento do objeto estudado por múltiplos olhares e diferentes ciências, o desenvolvimento do pensamento complexo e a realização de planejamento transversal para trabalhos multidisciplinares.

Contudo, é preciso promover a sensibilização e a integração entre docentes, para que o planejamento transversal ocorra e a integração entre as disciplinas se realize. Os e as docentes precisam estar dispostos/as a valorizar não apenas saberes científicos de diferentes componentes curriculares como a práxis pedagógica de seus pares.

O diálogo não deve ser apenas um tema transversal, nem tão pouco objetivo a ser alcançado em sala de aula junto aos/às alunos/as, mas ser construído entre os/as docentes como condição indispensável para promoção da aprendizagem significativa e dialógica.

A formação de uma equipe interdisciplinar, o desenvolvimento da transversalidade e interdisciplinaridade são condições imprescindíveis para resignificar e contextualizar o ensino no PROJOVEM Urbano, uma vez que este possui um Projeto Pedagógico Integrado (PPI) construído sem a participação dos/as docentes, assim como seu currículo integrado, atividades avaliativas e demais documentos de orientação pedagógica do Programa, cabendo aos/às docentes apenas a sua execução nas práticas pedagógicas. Apesar de ricos em elaboração e de qualidade indiscutível, o suporte pedagógico do programa configura-se num pacote de instruções bem estipulado a ser executado pelos e pelas docentes.

Nesse sentido, recomenda-se que os e as docentes discutam, questionem, revejam os documentos direcionados nacionalmente como diretrizes pedagógicas, a

fim de adequá-los, atribuindo-lhes características regionais, contextualizando-os de acordo com a realidade em que suas práticas pedagógicas desenvolvem-se sob a condição destes não representarem significado de pertença ao/a aluno/a.

Nesse sentido, a eleição de Temas Transversais é salutar. O eixo curricular Participação Cidadã do PROJOVEM Urbano aponta para a necessidade de discussões a respeito de direitos humanos, direitos do consumidor, ética e cidadania, assim como questões de preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros. A promoção da cidadania a partir deste eixo curricular norteou a pesquisa realizada para compreensão da ética como Tema Transversal, estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e suas contribuições ao PROJOVEM Urbano.

Os/as autores/as consultados e consultadas para realização deste trabalho concordam que toda prática educativa é permeada por ética. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) atribuem à ética a condição para o desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito mútuo, diálogo e justiça.

Assim como os/as autores/as consultados e consultadas, os e as docentes desta pesquisa apontam a ética como genoma transversal presente nos temas integradores das disciplinas e seus eixos estruturantes. Dentre as contribuições dos e das docentes, encontra-se a crença destes e destas de que ética é processo de ensino-aprendizagem, podendo ser ensinado e aprendido ao longo da vida, embora a maioria relacione ética ao cumprimento de normas, deveres e o respeito a códigos de conduta.

Recomenda-se o aprofundamento de discussões éticas na escola, permitindo a eleição de blocos de valores a serem abordados e discutidos em sala de aula, aprofundando e/ou ampliando os valores relacionados nos PCNs, que embora fundamentais, são apresentados neste documento de forma superficial.

Discussões a respeito de ética, propondo questões reflexivas para o desenvolvimento do discernimento moral nas escolas podem contribuir para minimizar casos de *bullying* (atos de violência verbal, físico ou psicológico, intencionais e repetidos para constranger a vítima) que atualmente atormentam os ambientes escolares, uma vez que a ética desenvolve o respeito mútuo e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a afetividade.

Discussões éticas promovem o discernimento moral, devendo, portanto, sempre que possível serem propostas aos/às estudantes para que estes/as reflitam a respeito dos fatores que motivaram suas escolhas (contexto histórico, social, econômico, familiar) e as consequências destas, conduzindo-os à percepção de que nossas decisões resultam em consequências. Desta forma constrói-se a responsabilidade coletiva e a participação cidadã.

Uma prática pedagógica que tem como objetivo a promoção da cidadania é por natureza uma ação ética. Não é possível desenvolver cidadania sem ética, cidadania perpassa respeito, responsabilidade social, consciência ambiental e valores sociais.

Assim, a ética faz-se necessária nos contextos escolares, nas práticas educativas e na formação docente, dentre os pilares educacionais. Talvez o mais importante para este contexto social em que nos encontramos seja o aprender a ser, aprender a conviver. Precisamos aprender a ser mais humanos, solidários e comunitários. Precisamos aprender a conviver com as diferenças, com as minorias, com o planeta, com o próximo.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antônio. Ética e Educação. In *Ética Diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Agostino Mario Della (Org.). Pelotas: Seiva, 2003.

ASSMANN, Hugo. A Metamorfose do Aprender na Sociedade da Informação, Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago., 2000.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida *et al.* *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2007.

BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996.

BOFF, Leonardo. *Ética e Moral: a busca dos Fundamentos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONINO, José Miguez. *Ame e fazes o que quiseres: uma ética para o novo homem*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Título IV Da Organização da Educação Nacional, Art.9º.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996..

\_\_\_\_\_. *Manual do Educador*. Orientações Gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária PROJOVEM*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 08 de 16 de Abril de 2014; BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº 60 de 09 de novembro de 2011; BRASIL. Decreto 6.629 de 04 de novembro de 2008; BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 18 de 6 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. *Os dez mandamentos da ética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHAVES, Alaor Silvério. Educação para Ciência e Tecnologia. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. Brasília: UNESCO, Instituto Sagari, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Trad. Martins Fontes, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez, 2015.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, MEC/Unesco, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. *Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg*. Perspectiva: Florianópolis. Jan/Dez. 1991. 58-78. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2015.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'água, 1997.

GALLO, Sívio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

GEORGEN, Pedro (Org.). *Ética e Educação: O que pode a escola?* In: *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Histedbr, 2001.

GHEDIN, Evandro. *A filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O Currículo do Ensino Religioso em debate. In: POOZER, Adecir et al. (Orgs.). *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

HUME, David. *Investigações acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os pensadores.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

JACOMELI, Mara Regina Martins. *PCNs e temas transversais: análise histórica da política nacional brasileira*. São Paulo: Alínea, 2007.

KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os pensadores.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LESSA, Paula Batista. *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <[www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. *Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico filosóficas*. In: LOMBARDI, José Claudinei. GEORGEN, Pedro. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Histedbr, 2011.

LOPES, Fátima Maria Nobre. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. In: *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, jan./jun. 2013. p. 63-72. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-antiores/>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

MACEDO. Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo, políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

MAY, Roy H. *Discernimento Moral: uma introdução à Ética Cristã*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

MELO. Padre Fábio de. *Onde está o teu irmão*. Direção artística: Tiago Espíndola, São Paulo: Som Livre, 2010, 10 disco sonoro (45 min.), estéreo.

MENEZES, Luís Carlos de et al. *Cultura científica na sociedade pós-industrial*. In: Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sagari, 2005.

MILL, John Stuart. *Utilitarismo*. Introdução, tradução e notas de Pedro Galvão. São Paulo: Porto Editora, Coleção Filosofia, 2000.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. *Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2012.

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa (Org.). Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: *Currículo, políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

MORENO, Monserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUET, Maria Dolors. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*: São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, Edgar. *A religião dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLESCU, Barasab. Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar. In. *Educação e transdisciplinaridade*, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.

NÓVOA, Antônio. *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA, 2005.

\_\_\_\_\_. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa 2009.

- OLIVEIRA, Fabiane Araújo de, SANTOS, Elizabeth da Conceição. *A prática da transversalidade na formação docente: reflexos no ensino básico*. Jundiaí: Paco, 2013.
- PEREIRA, M. Z. da C.; SANTOS, E. da S. *Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação*. Revista Espaço do Currículo. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3642>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PLATÃO. *Defesa de Sócrates (Os pensadores)*. São Paulo: Abril Cultura, 1973.
- RACHELS, James. RACHELS, Stuart. *Os elementos da filosofia moral*. Lisboa: Gradica, 2004.
- RAWLS, John. *Justiça e Democracia*. Tradução Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Jussara Simões São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RENDERS, Helmul. O cotidiano, a pluralidade de perspectivas éticas e o discernimento moral: a necessidade de distinções e decisões. *Revista caminhando*, v. 14, n. 1, p. 77-92, jan. jun., 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SANTOS, E.C. *Transversalidade e Áreas Convencionais*. Manaus: UEA, 2008.
- SUDA, Max Joseph. *Ética teológica: uma visão panorâmica sobre as teorias em relação a uma vida coerente*. Wien / Köln / Weimar: Böhlau, 2005.
- TORO, Rolando. *Biodança. Sistema Rolando Toro: Afetividade*. Apostilas digitadas, 1997.
- UNESCO. *Ensino de Ciências: o futuro em risco*. Série Debates VI. Brasília, UNESCO, 2005. p. 01. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- VÁZQUEZ, Sánches Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VECCHIA, Agostinho Mario Della (Org.). Uma ética da afetividade e do cuidado. In: *Ética Diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003.
- XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. Apologia de Sócrates (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

YUS, Rafael Ramos. Temas Transversais na Educação: conceitualização e alternativas. In Temas Transversais à escola da modernidade, *Revista Pátio Pedagógica* n.05/mai/jul, 1998. p. 3. Disponível em:

<<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/default.aspx>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ZANOTELLI, João Jandir. Ética e Desenvolvimento. In: *Ética: Diversidade e diálogo na produção de referências para educação*. ANDREOLA, Balduino Antônio. VECHIA, Agostinho Mário (Org). Pelotas: Seiva, 2003.

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

#### I. Formação Acadêmica e Experiência Profissional

- A) Área de formação (graduação): \_\_\_\_\_
- B) Tempo de experiência docente? \_\_\_\_\_
- C) Tempo de atuação no PROJOVEM Urbano? \_\_\_\_\_
- D) Durante sua experiência no Programa você já participou de formações em:  
( ) Transversalidade ( ) Interdisciplinaridade

#### II. Prática Docente.

1. Considerando sua prática pedagógica desenvolvida no PROJOVEM Urbano, indique em uma escala de 0 a 10 sua concordância com as afirmativas descritas abaixo. Onde zero (0) representa o menor grau de concordância e dez (10) o maior grau de concordância.

A) Considero importante a contextualização de problemas do contexto social dos alunos como: desemprego, emprego, fome, moradia, violência e saúde.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

B) O Eixo Participação Cidadã, que compõe o currículo integrado do PROJOVEM/ URBANO colabora para promoção da cidadania.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

C) A transversalidade favorece a integração das disciplinas e os eixos integradores no PROJOVEM Urbano.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

D) A organização do currículo do PROJOVEM Urbano em Unidades Formativas e Eixos Estruturantes favorecem a prática transversal.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

E) É possível identificarmos o Tema Transversal ética em todos os Temas Integradores do currículo no PROJOVEM Urbano.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

F) Considerando a relação dos Temas Transversais abaixo (presentes nos PCNs), indique utilizando uma escala de 0 a 10, a relevância destes para o desenvolvimento da cidadania. Onde 0 (zero) representa o menor grau de relevância e 10 (dez) o maior grau de relevância.

1. Ética:

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

2. Meio Ambiente:

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

3. Saúde:

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

4. Pluralidade Cultural:

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

5. Orientação Sexual:

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

2. Considerando sua prática pedagógica desenvolvida no PROJOVEM Urbano, cite uma que promova a cidadania?

3. De que forma a Transversalidade se realiza em sua prática pedagógica no PROJOVEM Urbano?

4. Para você o que é Ética?