

**A formação de valores e
padrões de conduta na sala de aula**
(notas para um debate conceitual sobre
transversalidade)

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

**A formação de valores e
padrões de conduta na sala de
aula:
notas para um debate conceitual sobre
transversalidade**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

Curitiba - 2006

Fotos: Marcos Cordioli
Diagramação: Shelby Programação Visual

Contatos com o autor:

email: marcos.cordioli@gmail.com
fone: +55 (41) 9962 5010
home page: cordioli.wordpress.com
home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br
twitter: twitter.com/marcoscordioli
myspace: www.myspace.com/marcoscordioli
facebook: marcos cordioli

A formação de valores e padrões de conduta na sala de aula:
notas para um debate conceitual sobre transversalidade/
Marcos Cordioli – Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.

I. Gestão do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula. II.
Transversalidade. III. Formação de Valores. IV
Currículo. V. Marcos Cordioli.

Apresentação	9
A formação de valores e transversalidade	11
A transversalidade e os PCNs	11
As DCNs e PCNs para o Ensino Médio	15
Os temas transversais	21
A ética8	23
A questão ambiental	27
A saúde	31
A orientação sexual	35
A multiculturalidade e a diversidade cultural	39
O trabalho e o consumo	47
O trabalho	47
O Consumo	49
Trabalho e consumo	50
Os temas locais	51
Comentários finais	53
Referências	55
Notas	57

Títulos do autor pelo selo *A Casa de Asterion*

Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico [2004];

A formação de valores e padrões de conduta na sala de aula (notas para um debate conceitual sobre transversalidade) [2006];

Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula [2006];

A relação entre disciplinas em Sala de Aula (a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade) [2002];

Saber e conhecimento: um contraste necessário (para formulação das propostas curriculares e a gestão do trabalho pedagógico) [2006];

Ética, cidadania e formação de valores na sala de aula [2009];

A legislação Curricular Brasileira [2009].

Texto publicado como:

CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: notas para um debate conceitual. III Jornada de Educação do Norte-Nordeste: Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.

*“Um professor não educa indivíduos.
Ele educa uma espécie”.*

Físico alemão
Georg C. Lichtenberg (1742-1799)

*“Época triste a nossa... mais fácil quebrar um
átomo do que o preconceito!”*

Físico alemão
Albert Einstein (1879-1955)

Para Juliana Santos

Sobre o Autor

Marcos Cordioli é graduado em História (UFPr, 1988) e mestre em Educação: história e filosofia da educação (PUC-SP, 1997).

É professor universitário de graduação (desde 1994), de especialização *latu sensu* (em mais 20 IES); de mestrado (em uma IES); atua na qualificação docente (desde 1994 e prestou serviços para mais 50 redes públicas e dezenas de escolas particulares em 18 estados);

É consultor em gestão do trabalho pedagógico e proposições curriculares na Educação Básica (com serviços prestados para dezenas de instituições) e Superior (com trabalhos prestados para mais de 20 IES);

É palestrante e conferencista (atuou em mais 300 eventos); consultor técnico de publicações didáticas (prestou serviços para mais de uma dezena de editoras) e de sistemas de ensino (prestou serviços para a maioria dos grandes empresas do país);

É consultor pedagógico na área de Educação Corporativa (prestou serviços para empresas na área de refino de petróleo e montadoras automotivas).

Publicou artigos, livros e materiais didáticos (na área de informática e história e geografia para Ensino Fundamental e médio).

É cineasta. Produtor Associado do filme *O Sal da Terra* (Brasil, 2008) de Eloi Pires Ferreira. Diretor de Produção (com Elói Pires Ferreira) de *Conexão Japão* (Brasil, 2008) de Talício Sirino. Produtor Executivo de *Curitiba Zero Grau* (Tigre Filmes e Labo), *Brichos: a floresta é nossa* (Tecnokena) ainda em produção.

Contato com a Autor

email: marcos.cordioli@gmail.com

fone: +55 (41) 9962 5010

home page: cordioli.wordpress.com

home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br

twitter: twitter.com/marcoscordioli

myspace: www.myspace.com/marcoscordioli

facebook: marcos cordioli

APRESENTAÇÃO

Este ensaio é assumidamente pragmático, atendendo a reivindicações de colegas que desejavam ir além da reflexão e crítica sobre os eixos dos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, procurando romper os limites e sugerir possibilidades a problemas decorrentes desta prática pedagógica que se denominou de *transversal*.

É também, de certa forma, uma pequena sistematização de experiências que tenho orientado e/ou compartilhado em minhas assessorias e consultorias em várias redes de ensino e escolas¹.

Este ensaio teoriza o conceito de transversalidade, mas não pretende ser um aferidor de práticas “corretas” ou “necessárias”, pretende, sim, contribuir para estabelecimento do campo da formação de valores e condutas básicas na organização do trabalho pedagógico. Pois a sua ausência ou aplicação com outra função resulta em lacunas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos que freqüentam as escolas.

A FORMAÇÃO DE VALORES E TRANSVERSALIDADE

A transversalidade, como tratada aqui, se coloca como forma de gestão do trabalho pedagógico de processos formadores / problematizadores de valores e padrões de conduta [Cordioli, 2001]. Ela - a transversalidade - ocupa um espaço distinto daqueles destinados aos saberes escolares e as artes² e do sentimento, como o da afetividade / emoção / desejo³ que interagem entre si, mas ocupam campos específicos na organização do trabalho pedagógico. Ainda nesta perspectiva a definição de conteúdos deve articular estes três campos, ou seja, deve se compor de programas de ❶ saberes escolares e arte; ❷ valores e padrões de conduta; e ❸ de experiência de sentimentos (os das emoções, desejos e afetos).

Vamos procurar apresentar elementos críticos aos diferentes Temas Transversais e sugerir alguns eixos para a ação docente (nem sempre centrais) tendo por base explorar a formação de disposições individuais (no sentido de um sujeito crítico / reflexivo, mas também ativo) e intervenções coletivas auto-organizadas. Estes dois eixos pressupõem relações básicas entre o campo moral (de regras e instrumentos coercitivos que legitimam valores reconhecidos e impostos aos diferentes grupos sociais e a sociedade) e a ética (um conjunto de valores e padrões de conduta reconhecidos pelos indivíduos ou coletivos e que fundamentam a sua visão de mundo).

A transversalidade e os PCNs

Os PCNs não constituem uma norma para educação brasileira - a legislação normatizadora é composta pelas diretrizes curriculares (DCNs) e operacionais nacionais

(DONs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCNs, oficialmente,

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual [Brasil, 1999, p. 10].

Assim, se apresentam como uma

[...] proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas [Brasil, 1999, p. 10].

Mas, o governo federal na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso implementou políticas coercitivas no sentido de constituí-los não apenas com uma proposta curricular, mas como um efetivo plano educacional [Saviani, 1996].

Os PCNs, que a princípios seriam apenas “parâmetros”, passaram efetivamente a orientar o processo seletivo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica). Assim, as escolas que não se referenciam pelos eixos centrais dos PCNs correm o risco de não encontrarem livros didáticos disponibilizados pelo PNLD e de seus alunos não alcançarem um desempenho satisfatório nas avaliações do SAEB, em particular no ENEM (Exame

Nacional de Ensino Médio). O discurso oficial (do governo FHC) de defesa da diversidade e da flexibilidade curricular não se sustentava diante de iniciativas coercitivas deste peso.

O MEC também implementou programas para a divulgação e implementação dos PCNs através da distribuição de milhões de exemplares destes documentos e de uma série de atividades e publicações denominadas Parâmetro em Ação [Brasil, 1999]. Assim, os PCNs, independente de sua “obrigatoriedade” ou “referencialidade” constituiu-se em eixo norteador de debates e práticas nas instituições escolares brasileiras.

As palavras, como signos, ganham diferentes sentidos nas situações mais específicas. A tradição acadêmica está permeada de “disputas” em torno de tal *termo* ou qual *sentido*... Há casos até clássicos e a transversalidade está para se tornar um desses. Na teoria ou no dicionário, a palavra possui diversos sentidos, porém uma tradição, reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, fez com esse termo passasse a expressar um determinado espaço da organização do trabalho pedagógico qual seja a dos processos formadores / problematizadores de valores e padrões de conduta. Portanto diferencia-se das relações disciplinares (inter / trans / multi / pluri / poli, meta – disciplinaridade), que se atém a relações entre saberes escolares organizada nas grades e disciplinas curriculares. Também se distingue das formas de organização das atividades escolares proposta pelas “pedagogias de projetos”, “temas geradores”, “Núcleos de complexidade” assim como das vertentes problematizadoras ou contextualizadoras. Embora **distinta**, a transversalidade produz necessariamente articulações com todos estes elementos do trabalho pedagógico.

O termo transversalidade possui outros usos reconhecidos. O mais clássico deles está associado à educação não disciplinar, que atualmente está se associando a Teoria da

Complexidade, em que pese parte dos seus signatários também da teoria da transdisciplinaridade. No Brasil, faz-se importante referenciar a Gallo e sua proposição de transversalidade constituída a partir da crítica as concepções de mapa de saberes tradicional (modelados, comumente, na forma de árvore na qual as disciplinas seriam como “galhos nascido do tronco filosofia cuja r raízes emergiram dos mitos”).

Para Gallo “[...] se tomarmos o mapa de saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a transversalidade. Ela seria justamente a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais.” [Gallo, 2000, 176].

Nesta perspectiva Gallo faz a ressalva, de que a sua concepção não possui “[...] nenhuma relação, portanto, com a noção de temas transversais dos PCN, que são apenas cortes temáticos por entre disciplinas” [Gallo, 2000, 176].

No entanto, embora me pareça correta a observação no sentido semântico e também por partilhar das características de ações permanentes e recorrentes, prefiro não utilizar a esta definição “ampliada” de transversalidade. Embora sendo ações semelhantes sob alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico, estas proposições tratam de dimensões diferentes da formação dos seres humanos.

A escola, por outro lado, ainda, não possui práticas pedagógicas adequadas para tratar da emoção e afetividade, que propiciasse condições aos alunos para aprender a lidar com estas dimensões da subjetividade. Esta também é uma dimensão distinta, embora articulada, a transversalidade. Nesta perspectiva penso que a escola tenha como objetivo a formação de alunos-sujeitos em

três dimensões: a cognitiva; a dos sentimentos e a de valores, sendo este último o foco da ação transversal.

Assim, a transversalidade não representa algo inédito, mas constitui-se numa tentativa de teorizar e propor um programa para a formação de valores e padrões de conduta⁴. Esta situação de confusão constituiu-se, em parte, como resultado do processo de escrita e divulgação dos PCNs para o ensino fundamental.

DCN-EF (1998) mantém praticamente a mesma grade disciplinar implementada no Brasil na década de 1920, entre as quais incluía “Instrução Moral e Cívica”. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) introduziram outra forma organizativa: [a] as áreas do conhecimento (que são as bases das disciplinas escolares, com obrigatoriedade de ocupar 70% da carga horária xxxx. E também pretende “garantir a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos” [Art. 3 – IV]: que seriam: [a] a saúde; [b] a sexualidade; [c] a vida familiar e social; [d] o meio ambiente; [e] o trabalho; [f] a ciência e a tecnologia; [g] a cultura; [h] as linguagens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), introduzem a figura dos Blocos de Conteúdos, que seriam portanto as proposições organizativas derivadas das áreas do conhecimento fixas pelas DCN-EF. E criam uma figura nova: a dos Temas Transversais que são [a] Ética; [b] Pluralidade Cultural; [c] Meio Ambiente; [d] Saúde; [e] Orientação Sexual; [f] Temas Locais - Anos Iniciais e [g] Trabalho e Consumo – Anos Finais

As DCNs e PCNs para o Ensino Médio

Transversal (tema): “se refiere a grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas, pero que, en cambio, en un modelo de enseñanza que promueve la formación integral de la

persona, es necesario que estén presentes en todas las áreas.” [Espanha, 1989].

No guia geral da educação primária do Estado Espanhol os temas transversais [a] educação moral e cívica; [b] educação para a saúde [c] educação sexual; [d] educação do consumidor; [e] educação para igualdade de oportunidade de ambos os sexos (orientação não sexista); [f] educação ambiental [g] educação para a paz e [h] a educação de trânsito.

Os PCNs, brasileiro, embora fortemente “inspirados” no formato espanhol, constituiu a sua sustentação a partir do tripé [a] fundamentos políticos-pedagógicos; [b] Blocos de Conteúdos e [c] Temas Transversais, em sua primeira versão apresentaram um texto intitulado “Ética e Convívio Social”, renomeado para “Temas Transversais” nas últimas versões destes documentos.

Num primeiro momento, foi tomado como novas disciplinas (e não foram poucas as escolas que incluíram ética, educação ambiental e multiculturalismo como disciplinas em suas grades curriculares). Num momento posterior, coincidindo com um “entusiasmo” por projetos interdisciplinares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os Temas Transversais foram rapidamente convertidos em temas geradores dessas propostas pedagógicas. Não foram poucas as escolas que organização do trabalho pedagógico a partir dos temas geradores de ética, educação ambiental, orientação sexual, etc.

Ainda hoje, há uma confusão entre os conjuntos de saberes escolares⁵ e suas vertentes de transposição didática (como as relações entre disciplinas, a pedagogia de projetos, a problematização, a contextualização etc) com as práticas formativas do tipo transversal. Essa distinção parece ainda não estar muito clara entre os professores, visto que muitos projetos que se autoproclamam “transversais” de fato não o são, continuando a ser de organização de saberes

escolares, às vezes muito eficientes quanto a relações entre disciplinas (sejam elas inter, multi ou transdisciplinar) ou quanto à aprendizagem.

As propostas de orientação sexual, por exemplo, numa perspectiva da inter / trans / multi / disciplinar (e não transversal) tratam do funcionamento do sistema de reprodução humana. Basicamente toda a proposta pode ficar no campo de saberes escolares da disciplina de ciências, mesmo que envolva língua portuguesa, geografia e artes. Propostas dessa natureza, insisto, que embora eficientes e, portanto, de grande importância escolar, continuam, a princípio, não sendo uma mediação “transversal”.

A transversalidade acontece quando se tem ou se objetiva a efetiva transformação no modo de ser dos alunos. Ou seja, quando se produz mudança de valores e/ou padrões de conduta no grupo envolvido. Assim, não basta apenas os alunos conhecerem o funcionamento do sistema reprodutivo humano, mas necessariamente devem ir além, refletindo em mudança de valores e padrões de conduta das *posturas sexuais*. Como também podem mudar os valores e padrões de conduta sem ter um conhecimento adequado do sistema reprodutivo humano.

As duas vertentes podem estar articuladas? Podem, e alguns casos, devem. Mas se o trabalho se restringir apenas aos saberes escolares não está acontecendo à transversalidade. A transversalidade, neste exemplo dado pode ser mais ampla, o professor pode estar praticando transversalidade na educação infantil, quando crianças na faixa de cinco anos começam a “namorar” e adotar posturas de adultos como beijos na boca, ou carícias mais ousadas. O professor, mesmo sem falar em sexo ou reprodução humana, pode procura mostrar que estas posturas são de adultos e que há valores como o do respeito à vontade e sentimento do colega. Assim, ele não está atento apenas ao “ensino” no sentido linear, mas lidando com um processo de avanços e retrocessos, pois

está procurando formar valores sobre um determinado tema.

A formação de valores e padrões de conduta implica na formação de alguns (como a solidariedade, respeito pelo ambiente, etc) e no combate a outros (como a discriminação, sadismo, egoísmo...). Por outro lado, também envolve a compreensão dos referenciais morais e éticos de nossa sociedade e dos diferentes grupos e espaços sociais com os quais os/as educandos/as interagem. Ainda é importante, perceber a dificuldade da escola em lidar com os processos de mudanças nos padrões e instituições de formação humana⁶ em curso e a dificuldade em lidar, por exemplo, as estéticas do sexismo e do sadismo-violência [Cordioli, 1995].

Há três fortes vertentes das práticas de transversalidade em sala de aula. A primeira é aquela que **decorre** dos saberes escolares. Por exemplo, o tema de história que trata da escravidão africana no Brasil potencializa as possibilidades de discussão dos temas ligados racismo (tanto no campo da ética como na diversidade social). A aula de ciências que trata da composição do solo pode tanto discutir os agrotóxicos (tema da questão ambiental) e seus efeitos sobre organismo humano (do tema transversal de saúde).

A segunda vertente decorre das situações cotidianas de sala de aula que requer uma intervenção a partir de um conjunto de saberes escolares. Um aluno discriminado por sua origem étnica, pode implicar que o professor poderá retomar ou adiantar saberes escolares que ajudem a turma a compreender a situação. Nessa perspectiva a transversalidade **requer** saberes escolares que podem não seguir necessariamente as disposições curriculares ou o planejamento prévio do professor ou da turma.

Por último, há situações a serem tratadas independentes dos saberes escolares sugeridos na proposta curricular. Caso por exemplo de agressão de um aluno a outro em

sala de aula, isto não decorre da proposta curricular em estudo, tão pouco requer saberes específicos . É uma questão que independe dos temas que estejam sendo tratados especificamente pelas disciplinas.

Assim, a *transversalidade* pressupõe uma ação em sala de aula visando mudar comportamentos e valores. A forma como se expressa a dificuldade dos professores em lidar com a transversalidade se apresenta de forma sutil em “acordos tácitos” dos seguintes tipos: os temas de ética e multiculturalidade pertenceriam ao campo de domínio da geografia e a da história, os temas de Saúde pertencem ao campo das Ciências Naturais. A questão ambiental relacionar-se-ia com as Ciências Naturais e com Geografia. E os saberes escolares de Língua Portuguesa e Artes, se relacionam ou tratam destes assuntos, quando o acaso permite ou o professor produz uma “inflexão”, uma oportunidade de relaciona-los aos temas de trabalho da turma.

As constantes pressões sobre os professores para tratarem destes temas fazem com que muitos recorram ao “método Frankenstein” ou seja, passam a adotar um tema “de tipo transversal”, mas sem construir interação entre os saberes da sua disciplina e os valores problematizados. Assistimos a situações em que os professores passaram a basear o enunciado das situações-problemas em questões sociais, tais como nas aulas de matemática solicitar aos alunos para calcularem as taxas ou percentuais de pessoas pobres ou discriminadas, ou então adotam temas da vida moderna no ensino de Língua Portuguesa ou Artes. Embora, penso que essas aulas podem ser mais interessantes, cativando mais o aluno e até contribuindo para formar um pensamento crítico sobre o tema, mas elas não podem ser tomadas como se estivessem expressando uma prática transversal. Talvez uma aula com “pitadas” transversais.

Uma situação extremamente comum é a dos professores que trabalham com matemática. Essa situação é sempre recorrente, pois supostamente os temas ligados à disciplina

de matemática não se relacionam automaticamente com “temas sociais”. Assim, penso que a transversalidade não se dá necessariamente pelos temas em estudo, mas pela forma de organização destes durante a aula.

Examinemos a seguinte situação: uma aula de matemática pode acabar resultando numa sala com um monte de lixo pelo chão em função de recortes e colagens. O professor pode solicitar ao final da atividade que os alunos juntem o lixo e organizem a sala. Um dos alunos pode afirmar (ou sorratamente fazer uma brincadeira) afirmando que “este é trabalho para os funcionários da escola”. Nesse momento, o professor pode de forma direta ou indireta promover uma reflexão sobre a responsabilidade que cada um tem com o ambiente em que vive (ou está); num segundo momento refletir sobre a discriminação de certas categorias de trabalhadores que não são valorizadas socialmente, como os da limpeza. Um outro menino pode dizer que “este é um trabalho para mulheres”, o nosso professor ou professora de matemática pode então tratar da discriminação de gênero. Esse professor, numa primeira conversa dá a sua “pitada de transversalidade”, mas vai constituindo uma prática transversal ao instituir, lentamente, com avanços e retrocessos, mudanças nas posturas sobre os cuidados com o ambiente e em relação às discriminações por categorias de trabalhadores ou de papéis sexuais de nossa sociedade.

Esse professor ou professora está, às vezes, praticando mais a transversalidade do que aqueles que tratam do assunto em suas disciplinas de forma estanque e acaba obtendo um menor êxito. Ou então que “ensinam” sobre o assunto, mas que intervêm muito pouco na mudança dos valores e padrões de conduta dos seus alunos.

Neste sentido, podemos tomar os fundamentos dos Temas Transversais para o Ensino Fundamental (segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais) como voltados para a: 1) a formação de uma postura ética baseada no respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade;

2) a compreensão do ambiente como uma grande teia da qual o ser humano compõe apenas alguns elementos; 3) a aceitação à diversidade da cultura humana como fundamento de uma sociedade democrática; 4) a saúde como resultante do autocuidado combinada a práticas coletivas; 5) a posturas sexuais que respeitem o próximo, sejam seguras, prazerosas e não estejam em conflito com convicções morais; 6) a preparação para o consumo e para o trabalho [Ver neste sentido Cordioli, 1999].

Para atender a um programa tão amplo, pode-se implementar ações cotidianas como os trabalhos em equipe, nos quais os alunos vão se revezando e estabelecendo práticas cooperativas, vão aprendendo a respeitar os outros e a conviver com a diferença. Por outro lado, articulações de longa duração na escola podem efetivar hábitos de alimentação e higiene; a problematização em projetos de estudos coletivos as quais podem disponibilizar as condições para uma análise da vida no mundo do trabalho e das práticas de consumo etc...

Assim, a transversalidade pode estar longe de muitos que proclamam praticá-la e muito próximo de outros que compõem suas aulas e que supostamente a desconhecem. Porém, faz parte de um jogo mais amplo pois, concordando com o Lichtenberg “um professor não educa indivíduos. Ele educa uma espécie”.

Os temas transversais

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (tanto para os anos iniciais como finais), promoveu uma polêmica muito forte ao apresentar os Temas Transversais como um programa de valores e padrões de conduta para a escola brasileira. Apesar de os Temas Transversais não trazerem questões inéditas para os educadores do país alterou uma tradição curricular brasileira, na qual a formação de valores e

padrões de conduta geralmente aparecia com a perspectiva genérica de formação de valores éticos e da construção da cidadania, mas raramente apresentava um programa organizado e detalhado.

Os PCNs apresentam ao todo sete (07) temas transversais, dos quais cinco (05) - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Saúde - são comuns tanto para os anos iniciais como finais do Ensino Fundamental. Os PCNs para os anos iniciais do Ensino Fundamental incluem ainda o de “Temas Locais” e para os anos finais o de “Trabalho e Consumo”.

A questão primeira a ser colocada num exame dos Temas Transversais (e aos PCNs como um todo) esta nas formulações e concepções acerca do sistema capitalista. Qual seja, para os PCNs trata-se de aprimorar o capitalismo, mas não de superá-lo. Assim, apesar de críticas enfáticas ao sistema capitalista e a algumas características da sociedade brasileira, ainda que profundas e contundentes, se limitam ao horizonte do próprio capitalismo, ou seja, como “contradições a serem resolvidas” sem alterar a lógica central desta formação social. Assim, os Temas Transversais, como um grande programa de formação humana, limita os seus horizontes ao sistema capitalista fundado na exploração, na discriminação e na opressão⁷.

O Tema Transversal “Ética” constituiu-se como um “supertema”, pois se entrelaça com todos os outros. No eixo adotado para este texto, nos parece importante relacionar os valores do campo da ética (enquanto um domínio pessoal) e com os da moral (como perspectiva coletiva de valores).

A escola encontra-se em uma situação difícil, pois tem defendido alguns valores que estão sendo corroídos e lutando para construir outros que muitas vezes são alvos de ataques sistemáticos na sociedade atual. Assim, por exemplo, por um lado os valores de igualdade e solidariedade vêm perdendo espaço para um individualismo competitivista bem ao gosto da ideologia neoliberal e das necessidades da globalização da economia e do modelo produtivo articulado a partir da empresa integrada e flexível⁹ [Cordioli, 1997]. Por outro lado, à escola se defronta com dificuldades maiores para enfrentar novos valores como aqueles associados aos padrões estéticos e morais nesta virada de século, particularmente a disseminação do sexismo, da corporatria, do consumismo, da indignação individualista, do individualismo competitivista, do sadismo etc¹⁰. [Cordioli, 1996].

Os PCNs adotam como pressupostos, para este tema, algumas “[...] considerações norteadoras para o entendimento dos processos psicológicos presentes na legitimação de regras morais: a afetividade e a racionalidade” [Brasil, 1997, v. 8, p. 53]. Nesta perspectiva alerta para o relativismo decorrente do individualismo provocado pela “priorização da afetividade” para em seguida constatar “[...] que, inter-relacionadas, encontram-

se presentes duas dimensões fundamentais do desenvolvimento individual: a afetividade e a racionalidade” [Brasil, 1998, p. 67].

Os PCNs propõem como eixos básicos o ❶ respeito mútuo; a ❷ justiça, a ❸ solidariedade e o ❹ diálogo [cf. Brasil, 1998, p. 95 e Brasil, 1997, v. 8, p. 69] como base para a construção da autonomia, sendo esta vista como parte do “desenvolvimento moral” [Brasil, 1997, v. 8, p. 58] e entendida como “capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas” [Brasil, 1998, p. 61].

Propomos que este debate seja ampliado tomando por base o que Rouanet [1993] denomina de projeto humanista do iluminismo, pressupondo pelo menos três eixos básicos formativos, que seriam ❶ a *Universalidade* visando todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais; ❷ a *individualidade* considerando todos os seres humanos como pessoas concretas, integrantes de uma coletividade e atribuindo valor ético positivo à sua crescente individualização; e ❸ a *autonomia*, aquela que permite aos seres humanos individualizados serem aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material¹¹.

1. Ao nos dispormos a pensar estratégias de formação humana na sala de aula, a partir da perspectiva do projeto humanista, propomos partir de processos fundados em atividades colaborativas, promovendo o envolvimento entre os alunos, explicitando as barreiras que sustentam preconceitos, estabelecendo práticas de interação recorrentes e permanentes no espaço escolar. Portanto uma ação formativa implica na combinação do racionalismo com afetividade em situações escolares de interação humana a partir das determinações sociais, que impõe os limites, mas também, as potencialidades do real.

Assim, penso ser necessário promover situações escolares para que ocorram relações entre os alunos, que os coloquem diante da contradição entre universalidade / individualidade, levando-os a se posicionar como sujeitos sócio-históricos em construção, portanto como potência e ação, estabelecendo, através deste processo, um campo favorável para avanços da consciência e da autonomia.

2. É importante também, que nas salas de aula se constituam entre alunos e professores relações de identidade, no qual os seus diversos membros sintam como parte, compartilhando e comungando dos mesmos princípios, para que se abram às possibilidades para a constituição / problematização / ressignificação de valores e padrões de conduta.

3. Como apresentado anteriormente, o Tema Transversal Ética constituiu-se como “um imenso guarda-chuva” capaz de abrigar / articular uma ampla rede de valores, combinando a ação individual com a coletiva ou social. Assim, dentro dos limites e das possibilidades determinados pela realidade concreta, a escola pode intervir, de forma sistemática e dirigida, na formação de nossos alunos. Portanto, a ação transversal não pode ser fundada apenas numa perspectiva idealista (seja no sentido histórico do termo, seja na sua versão para o senso comum). Esta me parece ser uma prática constante, no qual professores, acreditam que podem convencer os seus alunos sobre determinados valores e padrões de conduta a partir de repetição de discursos sistemáticos. Eu penso que estas ações são importantes e necessárias porém, não são suficientes.

O objetivo da ação escolar, qual seja buscar a formação de sujeitos reflexivos / críticos, mas também ativos, que se expressariam nas capacidades de [a] conhecer e compreender o outro e a si mesmo; na [b] de conhecer o meio social no conjunto das suas relações (com os indivíduos e grupos sociais); as contradições, diferenças e

conflitos; [c] de argumentação; [d] de planejar e agir individualmente; e, [e] de planejar e propor ações coletivas.

Portanto, o Tema Transversal de Ética deve combinar a formação de sujeitos que se constroem a partir da experiência e da crítica do senso moral existente, compondo em processos a interação humana, valores e padrões de conduta, que definem uma postura ética, o que os remete a uma ação social para transformar o senso moral. Podemos dizer que, ao se formarem, os alunos podem transformar o meio e ao transformar o meio estão se formando.

A QUESTÃO AMBIENTAL

Preliminarmente, a analisar o Tema Transversal de Meio Ambiente, gostaria de fazer um pequeno apontamento conceitual. Em outra publicação já alertava para um problema conceitual neste tema, o de que

“[...] próprio nome deste tema transversal já traz uma contradição. Atualmente há uma diferenciação entre meio e ambiente, de forma que «ambiente» se refere ao espaço mais amplo e «meio» a um ambiente específico de vida de uma comunidade, animal ou de configuração de um ecossistema” [Cordioli, 1999, p.23].

Embora seja muito corrente o termo “meio ambiente” o mais correto seria utilizar separadamente os dois conceitos. Os termos “ambientalismo” e “ecologia” também são confundidos com frequência, sendo que este se refere à ciência que estuda o ecossistema enquanto meio físico, químico e biológico; e aquele constitui o campo de reflexão e estudo das complexas relações dos seres humanos com e nos ecossistemas.

Mas, indo além desta questão parece que o tema pode ser potencializado a partir de um tratamento que aponte em duas vertentes: para o meio físico enquanto ecossistema (que os PCNs em meu entender dão conta) e outra para a perspectiva estética do ambiente (o que não é praticamente tratado pelos PCNs¹²).

Na primeira vertente - a do ambiente físico - podemos considerar o pressuposto básico o de que

[...] a perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na

constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade [Brasil, 1997, v. 9, p. 19].

Nesta perspectiva, este tema transversal estaria empenhado em produzir uma mudança cultural para garantir a qualidade de vida e o equilíbrio social. Eu penso que um programa para dar conta destas questões deveria decorrer de algumas ações básicas, como as descritas a seguir.

1. Ações de separação e reciclagem de lixo e contenção de consumo. Esta perspectiva permite a escola produzir mudanças culturais extensivas às famílias e comunidades. No entanto é importante que a escola produza em si mesma mudanças, estabelecendo ela própria os mecanismos de reciclagem¹³ e coleta seletiva no seu espaço.
2. O uso moderado e seletivo de determinados produtos pode se constituir em práticas individuais e coletivas de redução / contenção da poluição e ações predatórias do ambiente. Nesta perspectiva as cantinas escolares podem fazer opção pelo uso de garrafas retornáveis; os alunos podem estimular seus pais a reduzir a compra de produtos com gasto excessivo em embalagens (fazendo opção por similares a granel); reduzindo ou substituindo aerossóis e produtos similares que expelem gases poluentes etc.
3. Construir um mapeamento sistemático e permanente da comunidade com as áreas de poluição e depredação ambiental estimulando projetos alternativos e educação ambiental da população local.

Na segunda vertente, é importante constatar inicialmente que a cultura brasileira não construiu valores coletivos de uma estética ambiental. O Tema Transversal de Meio

Ambiente trata da questão do patrimônio cultural (em particular histórico) e natural. Mas penso que devemos ir além, pois na nossa cultura, com algumas exceções em áreas de colonização alemã ou cidades projetadas e históricas, a preocupação básica é quase que exclusivamente com os domínios individuais de territórios. Assim as nossas ruas, casas, edifícios públicos constituem uma verdadeira salada de estilos, cores e padrões.

O conceito *ambiente* precisa ser tomado como uma síntese de diferentes espaços públicos e privados, cuja expressão na forma de paisagem (e como uma bela paisagem), necessita seguir alguns padrões, decidido de forma democrática e coletiva pelas comunidades, representando tanto uma ação coletiva como a expressão de uma cultura.

As propostas pedagógicas podem desempenhar uma ação transversal eficiente neste sentido, transferindo para as turmas a decoração de suas salas e dos espaços comuns da escola. Eu vejo as nossas escolas como escolas de professores e para professores, nas quais convivem crianças e jovens. Os nossos espaços escolares estão muito distantes do ideário e do imaginário de nossos alunos. Penso que seria importante que as turmas promovessem a decoração de suas salas de aula, de forma democrática e participativa, o que implica em planejamento coletivo, reflexões, discussões e negociações para se afixar cartazes (por exemplo de ídolos dos alunos), enfeites, atividades escolares, pinturas de paredes etc.

Nas escolas em que acompanho projetos deste tipo as salas de aula vão se tornando lugares mais agradáveis, com a “cara” de seus alunos e reduzindo para níveis mínimos as ações de depredação do ambiente escolar. Por outro lado, crianças estão sendo formadas para pensar as suas ruas, bairros e cidades como espaços sociais e estéticos.

Aqui a combinação da formação de um conjunto de valores individuais, por um lado, entra em choque com

valores mais gerais, como a dinâmica predatória e consumista da indústria atual; e por outro lado, se depara com ausência completa de valores na percepção estética da paisagem.

O Tema Transversal de Saúde parece ser um dos pontos mais positivos dos PCNs, pois sempre foi visto como um conteúdo da disciplina de ciências naturais. Na perspectiva da transversalidade, visando a conexão entre ações coletivas e potencialidades individuais, podemos apontar alguns eixos que merecem um trato específico.

1. A práticas nutricionais ganham urgência como tema transversal, devido à forte ação da indústria alimentícia no mercado infantil e juvenil, o que está construindo padrões alimentares muito danosos a saúde das crianças¹⁴. Podemos apontar como resultado imediato o aumento da obesidade e diabetes infantis. Neste sentido, além dos saberes mais adequados a escola tem a necessidade de instituir ações transversais para a formação de valores e condutas adequados à saúde humana. Quando esta questão fica restrita aos saberes escolares da disciplina de ciências, acaba sendo ineficiente do ponto de vista formativo. Uma ação mais incisiva da escola precisa alterar o padrão de alimentação no espaço escolar e adotar medidas capazes de interferir até mesmo em práticas familiares.

A escola, geralmente, adota posturas dúbias, pois muitas vezes o professor trata do tema em sala, mas quando o aluno sai para o recreio se depara com outra realidade. Assim é importante que as escolas adotem posturas mais rígidas como, por exemplo, ❶ estipulando uma relação de lanches permitidos (o que não impede de instituir dias livres); e, ❷ alterando o padrão de atendimento e oferta das cantinas, disponibilizando produtos adequadas à alimentação infantil para que as crianças comecem a formar o hábito de alimentação saudável. Esta segunda

proposta muitas vezes entra em choque com interesses econômicos, uma vez que as cantinas, terceirizadas ou não, sempre representam uma fonte de renda. Mas o que deve prevalecer é o interesse primeiro da escola: a formação de seus alunos e a coerência com seu Projeto Político Pedagógico.

2. Os hábitos de higiene parecem retornar com mais importância à pauta da escola. Novamente a questão da ação transversal se coloca, pois não basta o professor tratar deste tema enquanto um saber da disciplina de Ciências da Natureza, mas se faz necessárias práticas recorrentes e permanentes até mesmo com alunos que supostamente deveriam ter internalizado aquelas hábitos. Assim, além das campanhas regulares para a divulgação de concepção de higiene acho necessário instituir formalmente práticas, como a fixação de horário para se lavar as mãos, de escovar os dentes etc. Mesmo que seja apenas algumas vezes por semana ou por mês.

3. A automedicação é um problema sério da população brasileira e em particular das crianças que frequentam o Ensino Fundamental¹⁵. Criou-se um hábito de automedicação, através do qual muitas doenças são tratadas com base no sintoma-posologia, descontextualizando a saúde como um todo.

A imagem que a escola parece transmitir é o da existência de um conjunto fixo de situação de contágio ou de risco que se combina com um grupo restrito de práticas de automedicação para sana-las. Por exemplo, numa recente pesquisa crianças acreditavam que bastava apenas ficar exposto ao frio para apanhar um resfriado (do qual algumas seriam imunes pois não ficaram “doentes” mesmo tendo sido exposta a uma situação de risco), não compreendo a combinação de elementos para que tal situação de alteração do estado físico - no caso o resfriado - ocorra, variando na intensidade e na extensão.

A ação transversal neste tema requer mais do que um breve conjunto de informações, mas uma prática permanente e recorrente de reflexão e acompanhamento da própria saúde, pois só uma postura de vida – marcada por um conjunto de padrões de conduta -, contribui para mudar esta situação.

4. Para as crianças, com seus corpos em formação, muitos perigos estão ocultos em seus hábitos cotidianos, cujas seqüelas podem se explicitar apenas após muitos anos, o que dificulta o seu combate. Um destes problemas está relacionado às bolsas e mochilas escolares¹⁶.

As crianças, com idade escolar, estão com os seus corpos em desenvolvimento, em particular a sua coluna. As bolsas escolares não poderiam (ou não deveriam) pesar mais do que 10% do peso de uma criança. No entanto, algumas pesquisas têm mostrado, que há casos de crianças carregando bolsa com até 30% do seu peso.

Isto se deve em função de dois elementos básicos. O primeiro é o estímulo ao consumismo que faz com que crianças comprem cadernos de capa dura (que chegam a pesar até seis vezes mais que os outros), penal com muitas inutilidades, variedades de canetas, de borrachas, de régua etc. Além de brinquedos e lanches.

O segundo elemento é a ausência do hábito (e às vezes de condições financeiras) de equipar as escolas com armários individuais para que os alunos possam guardar parte do material escolar de uso permanente, evitando ter de levá-los para casa todos os dias. Por outro lado, mesmo diante desta situação, nem sempre os professores fazem um planejamento dos materiais que necessitam para a aula o que obriga os alunos a transportarem grandes quantidades de livros e cadernos que não são utilizados no mesmo dia.

É importante que escola tome uma posição rígida neste aspecto também, pois além de esclarecer e debater o

problema, se faz necessário fixar regras que sejam cumpridas efetivamente por alunos e professores.

Neste tema transversal, é importante que um conjunto de práticas coletivas e sociais precisam ser questionadas pela escola, na perspectiva da constituição de outros padrões de conduta e valores capazes de transcender a sala de aula e atingir as famílias e as comunidades.

O Tema Transversal de Orientação Sexual propõe-se partir de “uma visão pluralista de sexualidade”, sendo que

“[...] o papel da escola [seria o de] [...] abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possam se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece.” [Brasil, 1997, v. 10, p. 85].

Assim, o objetivo seria o de

“[...] trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades.” [Brasil, 1997, v. 10, p. 87].

Neste sentido, o centro do trabalho seria o de lidar com os valores associados às posturas sexuais¹⁷. Mas este problema implica numa construção mais complexa, pois o professor está diante de uma dupla tensão: a de respeitar as particularidades da formação moral do grupo familiar do aluno combinado com a intervenção orientadora, que embora não se pretenda neutro, acaba por problematizar as posições de origem das crianças.

1. A primeira questão a pensarmos para uma ação transversal neste tema é de lidarmos com as diferentes situações que se apresentam aos professores, alunos e suas respectivas famílias.

A dupla tensão, que nos referíamos anteriormente, precisa ser posicionada também diante da situação própria do

professor, que como um ser humano concreto, muitas vezes tem dificuldade de resolver as suas próprias questões. Portanto, muitas vezes o professor tem como tarefa orientar crianças sobre temas e questões que ele mesmo não tem resolvido.

Assim, não podemos tomar os professores como modelos abstratos e homogêneos. Portanto não basta uma orientação ou determinação superior para que todos caminhem no mesmo sentido. Há professores que simplesmente tem bloqueios para trabalhar essas questões, enquanto outros, possuem uma relação emocionalmente muito forte com um padrão moral dificultando a sua ação em determinadas situações¹⁸.

Estes problemas, embora sérios, não significam de forma alguma a inviabilização da ação transversal, mas requer que os coletivos escolares tenham claro que haverá momentos em que determinados professores não vão ter condição de atuar diante de problemáticas específicas. As equipes pedagógicas devem estar preparadas para agir diante destas situações.

Mas as diferentes situações dos professores se deparam com a intensa diversidade entre pais e os próprios alunos e entre pais e alunos. E aqui o problema tem pelo menos três dimensões: ❶ a diversidade entre os pais com relação ao senso moral; ❷ as diferentes formas de compreensão, por parte dos pais de como a questão da sexualidade deva ou possa ser tratada pela escola; e ❸ os problemas de comunicação, que envolve a forma como estas questões sexuais são tratadas na escola e as diferentes maneiras através das quais as crianças relatam as atividades em casa.

Ainda é importante acrescentar que as crianças estão em estágios muito diferentes de entendimento e vivências sobre as questões ligadas a sexualidade, que mesmo em grupos da mesma faixa etária, tem-se uma diversidade muito grande, obrigando a tratamentos diferenciados, o

que geralmente dificulta e impõe fortes tensões ao trabalho pedagógico.

2. A segunda questão remete-nos a compreender o objeto específico deste tema transversal, que não se restringe apenas às relações sexuais e a sistema reprodutivo humano. Mas vai além abarcando o conjunto das posturas sexuais que se expressam em valores, modelos, condutas e padrões afetivos. Estas posturas se desenvolvem cada vez mais cedo nas crianças, seja em função da fácil disponibilidade de informações, seja pelo bombardeio sexista das mídias.

Permito-me expor três breves relatos, que parecem-me importantes, para a problematização que pretendo expor:

a) numa turma de crianças de cinco anos, ao retornar de uma atividade no pátio, a professora encontra um casal deitado atrás da mesa simulando o ato sexual, e a menina inclusive com a calça abaixada;

b) um garoto de seis anos reincidente agarra as colegas e alisa seus órgãos genitais. Quando a professora expõe o caso a mãe, esta timidamente confessa, que o menino faz “por brincadeira” incentivado pelo pai, pois ele (o garoto) “seria homem e deveria «traçar» todas”;

c) duas professoras, muito experientes, ficam sem ação ao receber queixas de meninos assediados insistentemente por meninas.

Estas três situações, mesmo que tomado como casos isolados, colocam uma série de novas situações de posturas sexuais na escola. Isso remete a uma ação transversal coletiva que implica em ir além da reflexão dos valores e da diversidade do padrão moral do grupo, mas também de construir um conjunto de códigos de conduta que expressem uma nova moral fundada em valores humanistas de respeito mútuo.

Portanto, retomando o eixo central de reflexão deste texto, a ação transversal requer a percepção da complexidade

e diversidade da tessitura do senso moral de nossa época ao mesmo tempo em que implica em formar um conjunto de valores e padrões de conduta sobre relações de gêneros humanos, de padrões sexuais e afetivos em nossos alunos. Seguramente trilhamos por um terreno exposto a conflitos entre as confusas relações coletivas e os tênues valores individuais, que também podem produzir situações de tensão angustiante entre a dimensão racional e emocional. Pois a razão pode apontar para um caminho e emoção arrastar para outro. Sem dúvidas a ação transversal é um exercício de razão e emoção para professores e alunos, num contexto que pode se tornar dramático, mas a sua superação, sem dúvida será uma experiência formativa para todos, tanto professores como alunos.

A MULTICULTURALIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL

A dimensão da ética e da moral neste Tema Transversal é o de preparar as pessoas para viverem em numa sociedade diversificada e a aceitação desta diversificação seria uma condição básica para a democracia.

Um dos objetivos seria o da

[...] possibilidade de capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática [Brasil, 1997, v. 10, p. 47].

Ou dito, de outra forma, para outros ciclos:

[...] a possibilidade de que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática [Brasil, 1998, p. 147].

Assim, o termo “Pluralidade Cultural” parece-me expressar mal a intenção deste tema. Penso que a relação não se dá entre culturas diferentes, mas de uma cultura extremamente diversificada. Pois, as pessoas se relacionam em e com grupos de convívios nas esferas da família, do trabalho, da escola, dos condôminos, do bairro, da igreja, de locais de lazer etc, constituindo-se em sujeitos unos, mas com interações distintas para cada situação. Por isso, tenho preferido o conceito de “diversidade cultural” ao de “pluralidade cultural”.

Este tema tem como um dos objetos centrais as práticas culturais preconceituosas. Que em geral não são reconhecidas explicitamente, mas interferem diretamente

nos processos de interação humana e na constituição da subjetividade dos indivíduos, em particular quanto à auto-estima e na percepção e aceitação de si¹⁹.

As salas de aula apresentam alunos com diferentes influências, produzindo uma diversidade cultural tão intensa que faz necessário, penso eu, estabelecer um mapa da discriminação na sala de aula, a partir dos seguintes eixos básicos²⁰.

1. *As diferentes descendências étnicas e culturais do povo brasileiro.* O Brasil foi formado por diversas correntes migratórias que sem perder as diversidades internas destas mesmas, poderiam ser expressas pelos seguintes linhagens: ❶ africanos (e sua grande diversidade de tribos e nações, embora grande parte de seus descendentes tenha perdido as referências de origem); ❷ europeus ocidentais (portugueses, italianos, alemães em menor escala holandeses, franceses, suíços, britânicos e espanhóis); ❸ europeus eslavos (russos, russos-brancos, poloneses, ucranianos); ❹ árabes (libaneses, turcos, palestinos, sírios e egípcios), ❺ judeus, ❻ asiáticos orientais (principalmente japoneses e em menor escala os coreanos e chineses); e, ❼ populações autóctones (os indígenas que no Brasil são agrupados a partir das linhagens linguísticas, mas possuem ampla diversidade cultural). Recentemente o Brasil tem recebido uma nova onda de imigrantes originários de diversos países da América Latina, do Leste da Ásia e da África.

A recuperação dessas diferentes influências culturais não pode se sobrepor nem se diluir diante da discriminação de tipo “racial”. Os cientistas da genética têm procurado mostrar que espécie humana constitui apenas uma raça. As diferenças constatadas pela cor da pele, estatura física e traços de rosto não chegam a compor características tão fundamentais a ponto de constituir diferentes raças. No entanto, alguns movimentos de afrodescendentes continuam utilizando o termo “raça” com um sentido histórico tanto na intenção de combater a discriminação

como o de reivindicar reparações para aqueles que possuem a pele negra (e descendentes de africanos).

Aqui se faz necessário reafirmar que a discriminação dos afrodescendentes é a maior, a mais importante e profunda vertente discriminatória de nosso país²¹. A sua expressão em nossa estrutura social se faz visível na menor proporção de afrodescendentes entre os que exercem cargos políticos e empresariais, cargos e funções com maiores salários ou poder decisório em empresa e academias. Por outro lado, e contraditoriamente, estão em maior proporção entre os analfabetos e excluídos da escola; presidiários, desempregados; vítimas da violência etc. Também está presente na cultura popular, através de “piadas”; “adágios populares”; de termos depreciativa de nossa língua.

No entanto, é importante apontar também que há diferenças discriminatórias entre outros grupos. De uma forma geral é forte a discriminação de judeus, e também, constatamos entre os eurodescendentes discriminações mútuas entre diferentes nacionalidades.

A intensidade do problema requer dos professores uma permanente vigilância, não apenas dos alunos, mas dos materiais didáticos, das mídias e até de si mesmos. Pois, não estamos imunes a posturas discriminatórias²².

2. *As discriminações de diferentes gêneros humanos.* O principal e mais evidente gênero discriminado é o das mulheres, mas não é o único, posto que as mudanças no senso moral permitiram (e está permitindo) aflorar uma série de orientações sexuais distintas da heterossexual masculina e feminina. Estas posturas também se expressam na forma de “piadas”, “adágios populares” e termos depreciativos de nossa língua, materializando-se nas estruturas sociais com a exclusão ou menor participação de todos estes segmentos nos postos mais altos das hierarquias de poder.

As dificuldades vão além do combate à discriminação, pois nas escolas diversas vezes os professores são

partidários de tabus e preconceitos reproduzindo e potencializando a discriminação.

3. *As discriminações em função do status social e poder aquisitivo.* As discriminações deste tipo se expressam na escola a partir de uma série de intersecções como os locais de moradias, vestimenta, lanche e acesso a bens de consumo etc. Nas últimas décadas tende a se tornar mais complexas em função de uma estratificação maior do mercado de consumo, ampliando o número de grupos e, conseqüentemente, as tentativas de exclusão mútua que em boa parte das vezes se transforma em ações discriminatórias.

4. *As discriminações de portadores de deficiência e necessidades especiais.* Este grupo tem ampliado a sua participação na escola na medida em que seus membros conseguem superar o preconceito e passam a reivindicar o direito a escolarização. As diferentes tentativas de construção da inclusão dos alunos portadores de deficiência ainda esbarram em fortes e diversificados pontos de tensão e resistência. Mas uma das dificuldades mais importante continua sendo os professores, pois, se por um lado falta infraestrutura material e capacitação profissional para lidar com o problema, por outro lado, se faz necessário que os próprios docentes superem os preconceitos, reconhecendo que o espaço da sala de aula é fundamentalmente um espaço do aprender a conviver, portando um espaço necessariamente constituído da diversidade.

5. *As discriminações por origem regional.* As discriminações por origem regional vêm crescendo e se agravando. Por um lado, constata-se o aumento na discriminação de migrantes, particularmente com os nordestinos em São Paulo. Por outro lado, movimentos independentista no Sul e no Nordeste que, mesmo não possuindo expressão de massas, continuam disseminando preconceitos, veiculando mentiras e redirecionando para brasileiros de outras regiões o ódio latente diante de outros problemas

da vida como a condição econômica, situações de exploração etc.

6. *As discriminações de diferentes grupos de convívios de adolescentes e jovens.* Os grupos de convívio como os punks, darks, hip hops, funk, pentecostais etc, praticamente não são reconhecimentos como expressão da cultura juvenil e acabam sendo tratado com algo exótico e marginal, potencializando situações discriminatórias.

7. *As discriminações de orientações religiosas.* A discriminação das diferentes orientações religiosas tem crescido em grandes proporções no espaço escolar. A crescente denuncia de radicalismos, cultos performáticos e a grande arrecadação financeira por algumas igrejas faz com muitos - inclusive professores - passem a desqualificar igrejas e menosprezar os sentimentos de fé. Indépende do que os professores ou os colegas pensam de uma religião, os seus fieis tem direito ao respeito de sua fé, mas nem sempre as comunidades escolares agem assim.

8. *As discriminações decorrentes de padrões estéticos e aspectos físicos.* A discriminação decorrente de padrões estéticos e físicos tem sido tratados pelas escolas, mas não deixaram de ser problema. Constatamos nas escolas uma variada rede de discriminação dos obesos e dos muito magros; dos muitos altos e muitos baixos; dos considerados feios; dos muito estudiosos, dos que apresentam mais dificuldade de aprendizagem etc. Um breve levantamento por qualquer equipe pedagógica, quanto aos apelidos pejorativos e brincadeiras de mau gosto, que rotulam e oprimem crianças, mostram a dimensão e a gravidade do problema. Esta discriminação, assim como as demais, afeta a auto-estima, o rendimento escolar e o posicionamento das pessoas frente às hierarquias de poder.

9. *Maapeando as discriminações em cada sala de aula.* Assim, é importante perceber que cada sala de aula possui um mapa específico de discriminações, pois alguns grupos são formados a partir de identidades promovidas pelo efeito

ou práticas discriminatórias. Podemos perceber que praticamente todos os alunos são simultaneamente, embora em intensidades diferentes, sujeito e objeto de práticas discriminatórias.

Por um lado é importante ressaltar a trajetória de cada grupo que compõe a diversidade da sociedade brasileira e da sala de aula em particular, como propõe os PCNs. Mas a relação mais importante neste contexto está em constituir um ambiente escolar, no qual os alunos consigam romper com as posturas discriminatórias a partir de processo de interação articulando a racionalidade com emoção e a afetividade. E isto só pode se dar a partir do estabelecimento, em sala de aula, de canais e mecanismos que façam com que os alunos estabeleçam relações mais complexas de interação.

Para efetivar este processo, penso ser necessário partir de algumas hipóteses básicas. A primeira é a necessidade de construir práticas colaborativas a partir das quais os alunos possam estabelecer relações de compromisso com o coletivo e do coletivo com cada colega em particular. Isto implica em atividades coletivas rotatórias e interativas desde a educação física até matemática.

A segunda hipótese implica em mecanismos de intervenção problematizadora de valores a cada ação escolar, integrando numa perspectiva multi e transdisciplinar um conjunto de saberes escolares necessários para romper com as diferentes situações. Cabe aqui também uma articulação dos diferentes temas, explorando a sexualidade, a saúde, o trabalho e o consumo como fundantes de um conjunto de práticas sociais permanentes e reincidentes para dar conta de permitir diversas formas de interação entre indivíduos, tensionando as formações discriminatórias sejam elas expressas na forma racional ou emocional. Também é importante apontar na perspectiva para que o padrão moral estabelecido pelo coletivo pressione a formação de valores

individuais do campo da ética, que se reestruturarem e se re-signifiquem a partir da reflexão e da afetividade.

Este Tema Transversal pela sua amplitude poderia estar dividido em dois blocos distintos e em alguns casos os professores têm optado por esta formulação. No presente texto partimos do pressuposto de que a formação social do capitalismo se apóia na contradição entre trabalho e consumo, de forma que o padrão de consumo se estabelece a partir de uma relação de vínculo de renda ou remuneração no mundo do trabalho.

O trabalho

Em relação ao mundo do trabalho achamos necessário que a ação transversal considere os seguintes eixos:

1. Problematização dos valores ligados ao mundo da produção de mercadorias e serviços, no sentido da percepção social das relações de trabalho, das diferentes profissões, das articulações entre diferentes grupos de empregados e as suas dimensões humanas. Aqui é importante refletir sobre mudanças quanto à natureza do próprio trabalho que ao longo dos séculos XIX e XX fez com que os trabalhadores das fábricas tenham diminuído a atuação na fabricação em prol de atividades de operação, abastecimento e manutenção de máquinas. Por outro lado, os empregados das áreas de comércio, gestão e prestação de serviço têm se dedicado mais a uma relação instrumental com os clientes.

A segunda questão é que se criou uma polarização entre profissões e postos de trabalho, os quais em vários casos são mediados por planos de carreira. Assim, pode-se ter professores (a mesma profissão) com postos de trabalho diferentes ou no mesmo posto de trabalho mas com

pontos distintos do plano de carreira. Com isso as pessoas recebem remunerações diferentes implicando em status social diferentes.

Também é importante perceber que por trás das profissões há um concorrencialismo muito grande, de forma que muitas profissões estimulam disputas entre colegas renegando a cooperação. Isto implica em grandes problemas éticos e morais e na problematização de valores associados a estas práticas.

2. Os mecanismos de opção/escolha de profissões ou perspectivas profissionais estão fortemente associados a valores e, portanto, cabe incluí-los como objeto da ação transversal deste tema. Geralmente a opção por uma perspectiva profissional tem ocorrido a partir de três mecanismos: ❶ modelos da família ou de pessoas próximas; ❷ status social da profissão (particularmente aqueles exaltados pelas mídias); e, ❸ devido à influência / insistência das famílias.

Neste sentido a escola tem de promover a reflexão sobre elementos mais básicos da profissão enquanto dimensão de realização profissional, individual e também social. Isto implica em problematizar valores associado às profissões, geralmente apresentados de forma idealista, desvinculados das necessidades de formação escolar básica, do perfil de profissional, e dos quadros de remuneração.

Um bom caminho é o discutir os modelos a partir destes três sentidos: dimensão social, pessoal e profissional. Isto pode levar a definir o perfil das diferentes profissões com os seus cotidianos e processos de trabalho

Por outro lado, é necessário visualizar um código de ética básico para empresários e empregados. Também é importante problematizar algumas das profissões, tanto as mais visadas pela mídia como as mais comuns entre os pais dos alunos para se pensar limites e possibilidades tanto na esfera da moral como da ética.

O Consumo

A segunda dimensão deve ser a do consumo. Esta também possui alguns sub-eixos básicos:

1. Promover no aluno a percepção do mercado como um mecanismo social que interage diretamente com a dimensão emocional das pessoas. Ou seja, toda necessidade humana se converte num desejo, e esta pode ou não ser satisfeita a partir do mercado de consumo (depende da oferta de mercadorias e serviços) e da condição dos “desejantes” de terem acesso a estes bens. Portanto, há desejos que não podem ser satisfeitos pelo mercado (coisas como felicidade, saúde, alegria, amor, segurança), enquanto há bens e serviços que se revestem de fetiches adequados a cada uma destas situações. É por esta via que pessoas que supostamente ou encontram a “felicidade” quando podem adquirir um determinado produto ou se sentem infelizes quando não conseguem fazê-lo. O mesmo vale para o consumo de serviços como os de saúde, segurança, lazer etc²³.

2. A estrutura do mercado, através de diversos mecanismos, promove uma espécie de sedução, procurando não apenas fornecer produtos associados ao desejo, mas produzir desejos e necessidades nas pessoas. Assim, há pessoas que comem sem fome, compram roupas que não precisam etc.

Esta sedução, amada por um conjunto de estratégias de marketing, produz um efeito devastador, implicando no reforço de várias estéticas culturais da atualidade, como as da corpolatria (obter a silhueta de corpo, os cabelos e unhas da moda, algumas vezes de forma radical como lançando mão de cirurgias plásticas); o consumismo (através da compra desenfreada de acessórios, alimentos, roupas, CDs etc. ditados pela moda). E até mesmo freqüentando lugares “da moda”.

Cabe a escola procurar responder a estas diversas questões com uma pedagogia para o consumo, no qual aponte desde a reflexão sobre os padrões de consumo até uma perspectiva de consumo ativo, com escolha de produtos pela qualidade (e daí avaliação de suas especificações técnicas ou composição), com domínio sobre o sistema de preços (desde comparação até o mecanismo de juros, parcelamento, financiamento etc.).

Também é importante orientar para o chamado consumo seletivo, no qual se dêem preferências por produtos ambientalmente menos predatório e poluente, como já tratamos no tema específico no presente texto.

Trabalho e consumo

Uma última questão seria a de orientar para a chamada “economia solidária”, que se constitui num conjunto de redes de produtores e consumidores com o objetivo de construir alternativas à margem do mercado globalizado. Pode-se constituir uma alternativa principalmente para as escolas que atendem famílias de mais baixa renda e que se debatem constantemente com o desemprego e restrito poder aquisitivo. Assim, a partir da escola pode-se instituir uma relação entre as famílias para a formação de grupos de compras, espaços para oferta de produtos e serviços e até mesmo sistema de trocas que viabilizem uma economia local.

Neste tema, assim como nos demais, a perspectiva da formação de valores quanto ao mundo do trabalho e as práticas de consumo implicam em problematizações racionais que podem se contrapor à dimensão da emoção, seja pela imagem de uma profissão idealizada, seja pela sedução dos produtos e serviços em ofertas. Também, a dimensão da perspectiva individual necessita tanto questionar os valores do senso moral com apontar para ações coletivas que sustentem as escolhas da perspectiva da ética.

OS TEMAS LOCAIS

Os temas locais, como tema transversal, têm gerado algumas confusões importantes. Pois literalmente os PCNs apontam para a formulação de alguns temas próprios ao cotidiano dos alunos e a articulação dos demais temas a realidade da comunidade, do município e do estado. Em alguns casos tem se apontado para “emancipação” de alguns sub-temas como a educação para o trânsito, as drogas, o tabagismo etc. Outros casos, os temas locais se confundem com temas geradores (a partir de uma proposta de alunos articula-se vários sub-eixos de diversos Temas Transversais), ou ainda, a prática de contextualização e problematização aplicada à transversalidade²⁴.

O desafio de tomar o trabalho pedagógico como um espaço de articulação de saberes escolares (nas suas múltiplas interfaces com o conhecimento); valores e padrões de conduta; e emoções e afetos não são dos mais fáceis. Cotidianamente convivemos com grupos de alunos submetidos a nossas vontades que se expressam em diferentes e diversas situações de sala de aula, mas que nem sempre correspondem aos nossos desejos. Embora esta situação possa implicar em desalento devemos tomá-la como desafio.

É neste contexto que gosto de refletir sobre a construção de valores e padrões de conduta, que sempre se constituíram num dos desafios mais difíceis para a escola, mas que ainda continua como problema. Pois, se por um lado, a sociedade e as instituições de formação humana mudaram, por outro as formulações de estratégias pedagógicas não produzem sempre os mesmos resultados e muito menos são infalíveis. Pelo contrário, a educação é sempre um desvelar / integrar / retomar de variáveis. E muitas vezes, ao considerar as variáveis deste processo, o professor se esquece de uma, e das mais fundamentais: esquece de si mesmo.

Nós precisamos nos ver como seres históricos e sociais, embora possa parecer redundante e formal, mas temos que admitir que muitas vezes falhamos, que somos portadores de preconceitos, inconsistências, incoerências... e mais ainda, que nem sempre lidamos direito com as nossas emoções. Mas, o reconhecimento desta situação, deve nos remeter ao desafio de tentar, seja por novos caminhos seja por velhos trajetos refeitos para outras situações.

Para nós a tarefa de formar as novas gerações de nossa espécie deve ser também a de nos continuar formando a nós mesmos. Buscando continuamente, seja o domínio sobre os saberes escolares seja a competência técnica para as práticas pedagógicas. Mas principalmente aprendendo todos os dias a lidar com as diferentes situações em que nos envolvemos com os nossos alunos. Pois este espaço que reúne alunos e professores é o ambiente de interação entre pessoas de valores e padrões de condutas diversificados, encharcados de desejos, impulsionados por emoções e afetos, constituindo e reconstituindo conhecimentos de si e do mundo. Penso que além de aprender para vida é preciso viver para aprender. Assim, “todo dia quando acordo não tenho mais o tempo que passou, mas temos todo tempo do mundo” [Renato Russo], então, que sejamos sempre aprendizes da vida!

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: notas para um debate conceitual. In: III Jornada de Educação do Norte-Nordeste. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.
- CORDIOLLI, Marcos. Discutindo as mudanças no capitalismo. *Revista Paranaense de Geografia*, Curitiba, n.2, 1997. p. 74-82.
- CORDIOLLI, Marcos. Nova Ordem Mundial: uma tentativa de análise global. Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Curitiba, ano 1, n 2. 1996, P. 3-28.
- CORDIOLLI, Marcos. Nova Ordem Mundial: uma tentativa de análise global. Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Curitiba, ano 1, n 2. 1996, P. 3-28.
- CORDIOLLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.

- CORDIOLLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.
- CORDIOLLI, Marcos. Ritmos, tempos e organização do trabalho pedagógico: Alguns apontamentos sobre a seriação e os ciclos de formação como forma de organização da dinâmica escolar. Curitiba, 2000.
- CROCHIK, José Leon. Preconceito: indivíduo e cultura. São Paulo: Rose Editorial, 1997.
- ESPAÑA. Ministério de Educación e Ciencia. Educación Primária: Guia General. Madrid, Serviço de Publicaciones de MEC, 1989.
- HARVEY, David. A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MOURA, Priscilla Negrão de. Educação nutricional nas salas de aula do Ensino Fundamental. Curitiba: Faculdade de Ciências Humanas de Curitiba, 2000. Monografia para obtenção do Grau de Especialista em Educação (Gestão de Qualidade na Educação).
- SANTOS, Lucíola L. C. P. Poder e conhecimento: a construção do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 131-141.
- SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental? Trabalho apresentado ao I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1996.

- SILVA, Andréa & OLIVEIRA Elizabeth de. O peso das bolsas escolares e seus impactos sobre a postura e desenvolvimento físico de alunos: um estudo numa escola da Região Metropolitana de Curitiba. Curitiba: Faculdade de Ciências Humanas de Curitiba (FCHC), 1997. Monografia para obtenção do Grau de Especialista em Educação (Magistério do Ensino Superior).
- WERKA, Eliane M.; GOTTI, Eliane T. F. & ALMEIDA, Gisele J de. A automedicação como consumo de analgésico não-narcótico por via oral, sem prescrição médica, enquanto pratica de alunos da oitava série de uma escola pública e a relação risco/benefício dessa prática. Curitiba: Faculdade de Ciências Humanas de Curitiba (FCHC), 1997. Monografia para obtenção do Grau de Especialista em Educação (Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus numa perspectiva interdisciplinar).

NOTAS

- 1 Dentre os diversos interlocutores deste trabalho, cabe lembrar em particular, a professora Claudia Simone de Oliveira, de Olinda (PE), que fez diversos apontamentos sobre o texto de uma publicação de minha autoria e de algumas falas, sobre este tema, em varias eventos em Pernambuco.
- 2 Adotamos como saberes escolares o processo de apropriação pedagógica pela escola dos sabres sociais em particular do conhecimento científico [Santos, 1995].
- 3 Recebi um comentário sobre uma outra publicação de minha autoria [Cordioli, 2001], de Patrícia Forte Rauli, que apontava a necessidade de explicitar ações, nos programas e práticas escolares, para “falar – ensinar – viver – experienciar a alegria, a tristeza, a raiva, a felicidade, e outras tantas emoções”. Acho que ela tem razão, e penso que a emoção / afetividade, no trabalho pedagógico articulado aos saberes escolares e a transversalidade, como que compoendo os vértices de um triangulo. Penso, e tenho exposto em diversos cursos e conferências, que o objetivo da escola é o de formar um sujeito sócio-histórico, a partir de três eixos básicos: o da cognição; do social e da emoção-afetividade.
- 4 A dimensão do afetivo/emocional/desejo, via de regra, não possui programas ou propostas escolares estruturadas e aparece apenas de forma indireta nos PCNs
- 5 Por saberes escolares entendemos o conjunto de saberes sociais apropriados pela escola, organizado nas propostas curriculares, materiais didáticos etc. E por transposição didática os meios que a escola e o professor utilizam para

efetivar a mediação entre a forma que os saberes se apresentam na sociedade e modo desejado de disponibilizá-lo aos alunos.

- 6 Tenho insistido, que o modelo clássico de formação humana para a infância e a juventude que estava fundada na parceria Família-Igreja complementada pela Escola está em crise. Dando base para um novo modelo fundado na Família, Igreja, Mídias, Grupos de Convívio e Escola.
- 7 Eu penso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a situação é mais grave, pois efetivamente se colocam entusiasticamente a favor no novo modo de regulação do sistema capitalista.
- 8 Neste item tivemos a importante contribuição de Cristina Vermelho, que leu os originais e fez alguns apontamentos incorporados ao texto pelo autor.
- 9 Utilizamos estes conceitos no sentido proposto por Harvey [1994].
- 10 Uma discussão mais autorizada e completa pode ser encontrada em Crochik [1997] que apresenta o “perfil psicológico” do sujeito de nosso tempo como “narcisista sadomasoquista”.
- 11 O projeto humanista e sua trajetória pelos séculos XIX e XX, enquanto um referencial de formação humana, precisa ser considerado neste debate. Assim é importante retomarmos a reflexão em torno de algumas categorias como as de liberdade, razão e ideologia, que estimulam o debate filosófico atual. O espaço limitado deste texto, não nos permite entrar nesta questão, mas fica o convite e a provocação (no bom) sentido para a continuidade do debate.
- 12 Em algumas passagens trata do patrimônio histórico e cultural.

- 13 O caso do papel merece um destaque a parte. Só separação do papel não basta, pois os métodos de reciclagem ainda são muito poluente e grande consumidor de energia. Assim, penso que as escolas devam estabelecer metas de maximizar o uso do papel, como por exemplo, as cartolinas usadas como cartazes podem ser guardadas para, no futuro, virem a ser reutilizada em seu verso.
- 14 Para uma discussão mais ampla deste aspecto nos PCNs recomendo a leitura de Moura [2001].
- 15 Para uma discussão mais ampla deste aspecto recomendo a leitura de Werka [2001].
- 16 Para uma discussão mais ampla deste aspecto recomendo a leitura de Silva [1997].
- 17 Os valores e padrões de conduta aqui tratados seguramente se combinam com os do Tema Transversal Ética, promovendo um dos mais fortes “cruzamentos temático” dos PCNs.
- 18 Vale lembrar as situações em que os professores convivem não tranqüilamente com crianças vítimas ou com famílias praticantes de incestos, abusos sexuais, prostituição etc.
- 19 Para uma discussão mais ampla deste aspecto recomendo a leitura de Crochik [1997].
- 20 Uma boa parte destes eixos são tratados pelos PCNs, inclusive com aporte de Blocos de Conteúdos para esclarecê-los e subsidiar a ação do professor.
- 21 A percepção mais ampla do problema da discriminação no Brasil (como procuramos fazer neste texto) tem levado alguns a relativizar a discriminação dos afrodescendentes, omitindo os graus de perversidade e de intensidade da mesma.
- 22 O fato de professores constatarem que são portadores de posturas discriminatórias não significa uma situação auto-

incriminatória, mas o reconhecimento de que somos seres humanos concretos produtos de nossa sociedade. E ao nos fazemos consciente de uma situação deste tipo, devemos tomar iniciativas para mudar a nossa formação e dos que estão em interação conosco.

23 Para um aprofundamento da questão recomendo a leitura a leitura de Horkeheimer [1986].

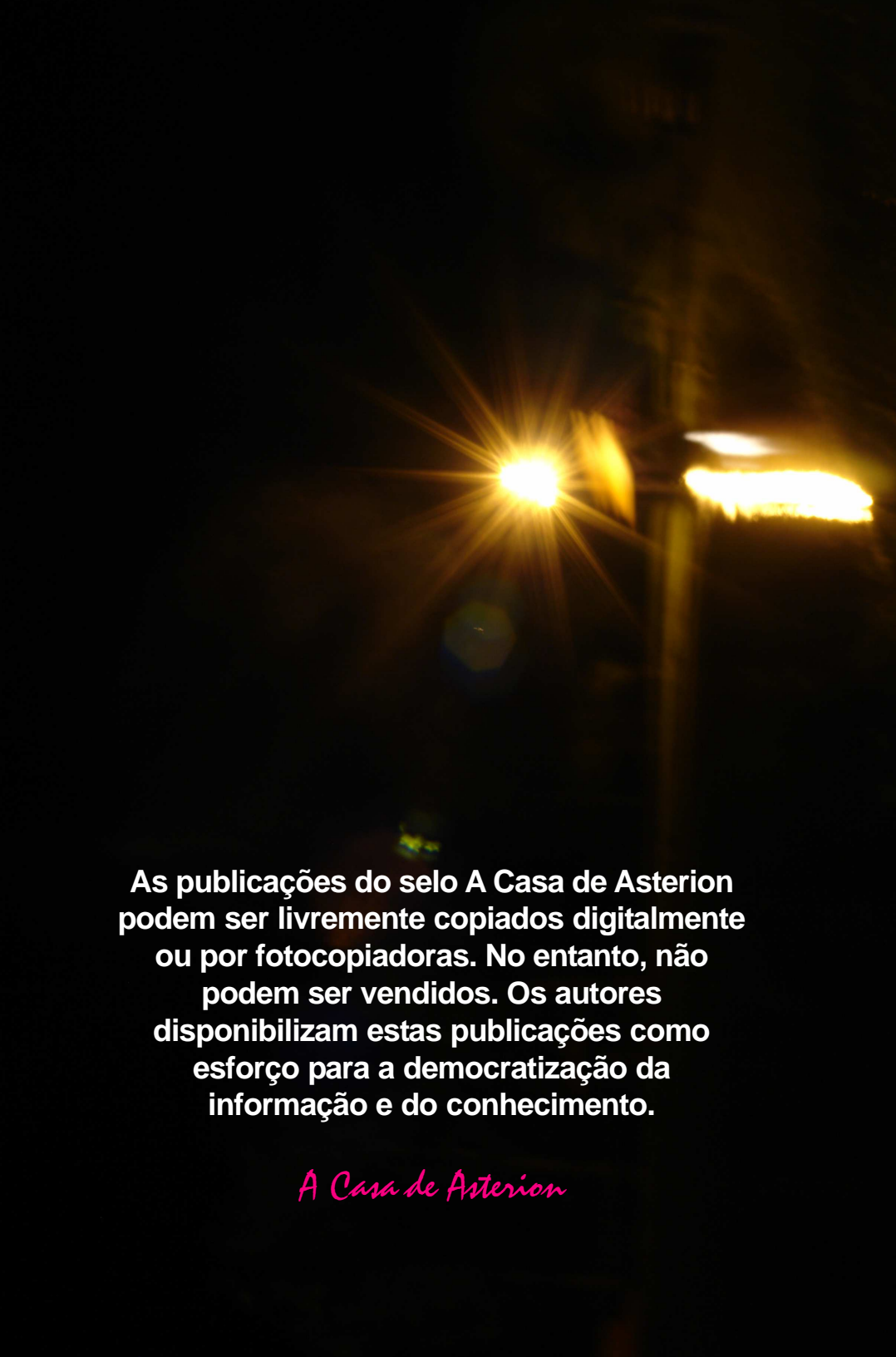
24 Abordamos esta questão e estes conceitos em Cordioli [2001].

Nota do autor

O autor agradece:

1. a comunicação de erros.
2. opiniões sobre o texto, inclusive sobre passagens com redação inadequada.
3. o envio de textos dos leitores no qual o autor foi citado.

E-mail para contato: marcos.cordioli@gmail.com



As publicações do selo A Casa de Asterion podem ser livremente copiadas digitalmente ou por fotocopiadoras. No entanto, não podem ser vendidos. Os autores disponibilizam estas publicações como esforço para a democratização da informação e do conhecimento.

A Casa de Asterion